



Ana Rita Ferreira
Tavares

**“A Exploração de Materiais na
Creche e no Jardim de Infância”**

Nº130139025

Como fomentar a Exploração de Materiais na
Creche e no Jardim de Infância?

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório do Projeto de Investigação

(Versão Definitiva)

Fevereiro de 2015

Orientadora:

Professora Doutora Maria Isabel de Chagas Henriques de Jesus

Agradecimentos

Considero essencial referir alguns nomes aos quais devo agradecer todo o apoio que me foi prestado durante a realização da investigação, bem como da construção do presente relatório de estágio,

À minha orientadora, Professora Isabel Jesus, por todo o apoio e acompanhamento prestado ao longo da construção do presente relatório final. Devo agradecer ainda o constante e fiel acompanhamento, enquanto tutora da UC Carteira de Competências, ao longo da minha Licenciatura em Educação Básica.

À Professora Sofia Figueira e ao Professor Augusto Pinheiro, pelo acompanhamento e aconselhamento nos momentos complicados pelos quais passei durante o Estágio em Creche.

Aos bebés do Berçário no qual estagiei, bem como às crianças da Sala dos Pirilampos, pelo carinho que sempre demonstraram por mim.

Às Educadoras Cooperantes, por todo o acompanhamento, apoio, disponibilidade e atenção em todos os momentos.

Às equipas pedagógicas da Sala Rosa e da Sala dos Pirilampos, especialmente à auxiliar da Sala dos Pirilampos, por toda a disponibilidade, atenção e carinho demonstrado, e pela amizade que ainda hoje prevalece.

Aos Professores da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar, por toda a disponibilidade e vontade em fazer com que as alunas tenham a possibilidade de crescer enquanto profissionais, através dos seus ensinamentos e experiências.

Aos meus pais, por me terem dado a possibilidade de frequentar o curso com que sempre sonhei, e por me apoiarem em todos os momentos.

Ao meu namorado, pelo carinho e amor constantes demonstrados ao longo dos últimos oito anos. Por todo o apoio e força que sempre me deu durante este ciclo.

À minha irmã, por me ouvir e estar sempre presente.

À minha Avó, que neste momento no céu me vê concluir este ciclo de estudos.

Às minhas melhores amigas e às minhas colegas de faculdade, que longe ou perto estarão sempre no meu coração.

A todos, o meu agradecimento!

Resumo

O relatório de estágio que em seguida apresento é fruto de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A investigação concretizada decorreu durante dois períodos distintos: o período de Estágio em Creche e o período de Estágio em Jardim de Infância.

O Estágio em Creche foi desenvolvido junto de crianças de Berçário, com idades compreendidas entre os quatro e os nove meses de idade. Relativamente ao estágio em Jardim de Infância, este foi realizado numa sala de idades heterogéneas, onde existiam crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos de idade.

A metodologia adotada na realização desta investigação incorporou os pressupostos da Investigação-Ação, através da qual foi meu propósito analisar uma situação problema relevante e orientar a minha intervenção no sentido de potencializar, neste caso, a exploração de materiais junto das crianças.

Durante a investigação realizada, foi meu propósito entender, de que forma poderia ser potencializada a exploração de materiais em contexto de Creche e Jardim de Infância. Atendendo sempre às necessidades e individualidades de cada um dos grupos, bem como de cada uma das crianças, foi meu propósito implementar estratégias e intervenções, de forma a potencializar a utilização de materiais de desperdício, materiais do quotidiano e materiais reciclados, ao invés da utilização de *materiais pré-digeridos*¹.

Ao longo do presente documento, é possível conferir toda a investigação realizada, bem como as etapas pelas quais a mesma se desenvolveu. Podem-se também verificar as intervenções realizadas por mim, em estreita cooperação com as Educadoras Cooperantes, no sentido de potencializar a situação problema.

Palavras-chave: Creche, Jardim de Infância, Investigação-Ação, Exploração de materiais, Materiais do quotidiano, Materiais de Desperdício, Materiais Reciclados.

¹ Tal como Vasconcelos (1997) designa, relatando a prática educativa de Ana (p. 224).

Abstract

The present report is the result of a research carried out under the Master in Pre-School Education. The research has been realized in two different periods: the Internship period in Nursery and the Internship period in Kindergarten. The Nursery Internship has been developed near the children's nursery, between the age of four and nine months. The stage in Kindergarten, took place in a room of mixed ages, with children aged between two and six years.

The methodology used to conduct this research incorporated the Action-Research assumptions, and through that it was my objective to analyse one particular problematic situation, and guide my work in a way that could maximize the exploration of materials near the children.

During this investigation, it was my purpose to understand, how the exploration of materials could be improved in the concept of Nursery and Kindergarten. I always tried to understand the needs and characteristics of each individual children and groups. It was my idea to implement strategies and interventions in order to maximize the utilization of waste materials, everyday materials and recycled materials, instead of using *pre-digested*² materials.

Throughout this document, it is possible to check all the research that I made and what I have done to develop it. In this work we can also see the interventions that were made by me, with a close cooperation with the Cooperative Educators, in a way that could help me solving the problem situation.

Key-Words: Nursery, Kindergarten, Research-Action, Materials Exploration, Waste Materials, Everyday Materials, Recycled Materials.

² As means Vasconcelos (1997) when she reports the practice of Ana.

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Introdução	8
Capítulo I- Contextos Educativos	14
1. Valência de Creche (Berçário)	15
Análise do Projeto Educativo da Instituição	16
Projeto Pedagógico da Sala Rosa (Berçário)	18
O Espaço da Sala Rosa	19
2. Valência de Jardim de Infância	23
Análise do Projeto Curricular de Estabelecimento	23
Projeto Pedagógico da Sala dos Pirilampos	25
O Espaço da Sala dos Pirilampos	25
Capítulo II- Enquadramento Teórico	30
Perspetiva Construtivista	31
A Perspetiva de High Scope	35
Exploração de Materiais na Creche e no Jardim de Infância	39
Capítulo III- Metodologia de Investigação	43
Paradigma da Investigação	44
Investigação Qualitativa	46
Caraterísticas da Investigação Qualitativa	47
Investigação-Ação	50
Origens da Investigação-Ação	51
Caraterísticas da Investigação-Ação	52
Modelos de Investigação-Ação	53
Instrumentos de Recolha de Dados	54
Observação	55
Notas de Campo	56
Diários	57
Documentos das Crianças	58
Entrevistas	59

Pesquisa Documental	60
Capítulo IV- Narrativa Descritiva	62
Descrição dos Dispositivos e Procedimentos de Intervenção.....	63
Intervenção em Contexto de Creche.....	64
Intervenção Nº1- Garrafas Sensoriais	65
Observações e Considerações	66
1.1. Exploração de Garrafas com forte apelo Sensorial, Visual e Auditivo.....	67
Reflexão acerca da Proposta	68
Intervenção Nº2- O Cesto dos Tesouros	70
Observações e Considerações	72
2.1. Exploração de Objetos com forte apelo sonoro	73
2.2. Exploração de Objetos com forte apelo sensorial	74
2.3. Exploração de Materiais Diversos.....	74
Reflexão acerca da Proposta	75
Intervenção em Contexto de Jardim-de-Infância.....	77
Intervenção Nº1- Construção de Carros de Bombeiros	78
Observações e Considerações	79
Intervenção Nº2- Construção da Área da Reciclagem.....	83
Observações e Considerações	84
2.1. Identificação das Áreas	89
2.2. Explorações livres na Área da Reciclagem	93
Capítulo VI- Considerações Finais	98
Referências Bibliográficas	104
Anexos.....	109
Anexo I	110
Anexo II	111
Apêndices.....	112
Apêndice I- Planta da Sala Rosa.....	113
Apêndice II- Planta da Sala dos Pirilampos.....	114
Apêndice III- Exploração de Garrafas Sensoriais.....	115
Apêndice IV- Exploração do Cesto dos Tesouros	117
Apêndice V- Construção dos Carros de Bombeiros	120
Apêndice VI- Construção da Área da Reciclagem	121

Introdução

De acordo com as diretrizes estabelecidas na estrutura curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar³, estas visam o desenvolvimento de um projeto de investigação, assente na metodologia da Investigação-Ação. Neste sentido, o presente relatório final “espelha” a investigação realizada por mim, enquanto estagiária, durante os estágios em Creche e Pré-Escolar.

Respeitando a identidade dos participantes da investigação, todos os intervenientes serão identificados através de iniciais. O mesmo processo se aplicará às Educadoras Cooperantes, que serão designadas por S.B e I.L.

Dada a natureza da investigação realizada, a minha intenção foi desde o início assumir uma posição colaborativa e participativa, devido também à minha condição de estagiária. Desta forma, Amado (2013) considera que o processo de investigação colaborativo e participativo consiste, sobretudo *numa investigação que ocorre na base de um processo colaborativo e de articulação entre os investigadores [...], por um lado, e investigados com o seu conhecimento local e da prática, por outro* (p.191). Tendo por base o objetivo de efetivar conexões entre a prática desenvolvida nos diferentes estágios, bem como as observações realizadas, e a teoria referente à minha formação enquanto Educadora de Infância, tentei sempre que possível interligar estas duas vertentes. Assim, é possível verificar a preocupação constante em aliar as observações e a minha prática a alguns referenciais teóricos, com o intuito de dar sentido às minhas considerações.

No que concerne à escolha do tema deste projeto de intervenção, devo referir que o período de Estágio em Creche teve, efetivamente, um grande peso na minha decisão. O primeiro momento de estágio foi por mim vivido com uma grande ansiedade e reticência, pois nunca me havia encontrado a estagiar em Berçário. Neste sentido, foi meu interesse pesquisar e inteirar-me acerca da forma como poderia proceder durante a minha prática na valência. Uma das minhas primeiras impressões foi a quantidade limitada de materiais que era posta à disposição dos bebés. Tendo em conta os materiais que se encontravam na sala, considerei que deveria existir outros materiais,

³ De acordo com as normas regulamentares dos Cursos de Mestrado em Educação e Ensino, tal como disposto em Diário da República, 1.ª Série- N.º38 – 22 de Fevereiro de 2007.

nomeadamente materiais de desperdício e objetos do quotidiano, por exemplo, que permitissem às crianças uma exploração livre e interessante. Esta situação acabou por orientar a formulação da minha situação-problema, à qual esta investigação-ação, bem como a minha intervenção, tenta dar resposta através dos dispositivos e procedimentos adotados nos contextos, em estreita colaboração com as Educadoras Cooperantes.

Considerei a limitação de materiais, bem como a pouca variedade dos mesmos uma lacuna, até porque tal como referem as autoras Hohmann e Post (2011) *o envolvimento [das crianças] com adultos atentos e respondentes e materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiências para interpretar o Mundo* (p.24). Na mesma linha de pensamento, também Zabalza (1998), refere que

uma sala de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas, tamanhos, etc. (p. 53)

Assim, selecionei o tema Exploração de Materiais, como tópico de investigação. Adotei este tema e consequentemente a questão de investigação-ação não só pela sua pertinência para a aprendizagem das crianças, mas também por ser uma temática passível de ser investigada em contexto de Creche mas também em contexto de Jardim de Infância, dada a sua transversalidade.

Escolhida a temática sobre a qual assentaria a minha investigação, um dos meus objetivos foi, à priori, inteirar-me acerca da mesma, recorrendo a diversas fontes bibliográficas. Neste sentido, procurei sobretudo entender qual a importância conferida aos materiais em contexto de Creche e de Jardim de Infância, bem como o seu “lugar” no currículo High Scope, adotado por ambas as Educadoras Cooperantes.

É certo que a pedagogia High Scope privilegia, fundamentalmente, a aprendizagem ativa e a *criação de oportunidades para a participação da criança através de um exercício quotidiano em que este seu direito fundamental larga uma roupagem unicamente teórica para uma presença real na esfera praxiológica* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 31). A pedagogia High Scope encontra-se englobada nas designadas Pedagogias Participativas, que se demarcam das Pedagogias Transmissivas, e onde podemos encontrar também abordagens como Reggio Emilia, e a

proposta de Goldschmied e Jackson (idem)⁴. Neste sentido, as pedagogias participativas singularizam a ação da criança como construtora do seu próprio conhecimento, aquando da sua envolvimento com o meio, bem como com os materiais que tem ao seu dispor, por exemplo.

Tendo em conta a noção de pedagogia participativa, concluí que tanto em contexto de Creche como de Jardim de Infância, os materiais surgem como um pilar fundamental na Pedagogia High Scope. No que se refere à creche, foco Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) que referem que *o ambiente físico e material das salas de creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades a nível das suas aprendizagens e desenvolvimento* (p.30). No mesmo sentido, também Horn (2004), confere importância aos materiais bem como de uma sala de atividade bem estruturada (geralmente em áreas) até porque para a autora, *é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o num pano de fundo no qual se inserem emoções* (p. 28)

Relativamente à Educação Pré-Escolar, as OCEPE (1997) frisam a necessidade do contacto com materiais diversificados e desafiantes, assumindo a importância dos materiais de desperdício, por exemplo quando referem que na escolha de materiais, *o educador atenderá a critérios tais como a variedade, funcionalidade, durabilidade e valor estético. O aproveitamento de material de desperdício é também uma possibilidade a prever e organizar, com a colaboração dos pais e da comunidade* (p. 38). Também Formosinho, Lino e Niza (2007), referem a importância dos materiais num contexto de aprendizagem High Scope, quando mencionam que nesta perspetiva

procuram-se materiais variados que permitam a ação independente e estimulante com o mundo físico proporcionando à criança (segundo Piaget) a construção do seu próprio conhecimento, assim também materiais que promovam a consciência da diferença, e a consciência da diferença é a consciência do outro e a consciência de si (p. 66).

Parece-me fundamental focar o papel da criança como construtora do seu próprio conhecimento, de forma independente, livre e estimulante, algo que é

⁴ Designam-se por pedagogias transmissivas aquelas onde *o processo de ensino-aprendizagem [...] define a memorização de conteúdos e a sua reprodução fiel como cerne da atividade educativa* (Oliveira-Formosinho, 2007, 2011 cit. por Oliveira, 2013, p.7). Desta forma, na pedagogia transmissiva o Educador é a referência, [...] como mero transmissor daquilo que lhe foi transmitido [...] *A criança não tem direito à voz nem à participação [...] predomina a autoridade do professor [...] o conteúdo é transmitido na forma de verdade absoluta, devendo a criança unicamente absorver-la* (idem). Tal como demonstrado ao longo deste documento, as pedagogias participativas demarcam-se a passos largos da anteriormente apresentada, pois colocam a criança no centro da aprendizagem, como construtoras do seu conhecimento.

intensamente defendido pela High Scope, através do pressuposto da aprendizagem ativa. Ora desta forma, o Educador deve ter um papel fundamental, no sentido de proporcionar às crianças oportunidades de *experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem significativa [...]* (idem, p.12). É também fundamental que o Educador se empenhe na independência e autonomia da criança, encontrando *um estilo de interação que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação* (Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 62).

Até à atualidade, têm sido realizados esforços, no sentido de difundir a Educação de Infância. No entanto, e se um longo caminho foi já percorrido relativamente à Educação Pré-Escolar, é de salientar que ainda hoje não se assiste a uma contemplação da valência de Creche, na Lei de Bases do Sistema Educativo, o que consiste, naturalmente num malogro relativamente ao percurso percorrido até aqui. Esta “indiferença” relativamente à creche é de tal forma visível, que podemos até verificar as declarações das OCEPE (1997), quando referem *que a educação Pré-Escolar constitui a primeira etapa da educação básica* (p.8), deixando completamente abandonada a questão da educação em creche como uma etapa da Educação Básica.

Apesar de a creche não se encontrar contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo, são algumas as vozes que consideram imperativo a homologação da mesma. Assim, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) defendem, por exemplo, que *investigações recentes desenvolvidas pelas ciências do cérebro informam-nos que a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para todos os aspetos de aprendizagem e desenvolvimento* (p.10), citando ainda que a intervenção nos primeiros meses e anos de vida, constituem uma janela de oportunidades para fazer a diferença na vida das crianças (idem).

No entanto, em Portugal verifica-se, uma inexistência de currículos específicos para creche, o que aliado à sua não homologação como etapa da Educação Básica, constitui uma lacuna na valência.

O presente relatório organiza-se em seis capítulos, devidamente identificados.

O Capítulo I- Contextos Educativos enquadra os contextos onde decorreu a investigação. Este capítulo encontra-se “dividido” entre o contexto de Estágio em Creche e de Estágio em Pré-Escolar. Neste sentido, apresento os contextos pela ordem cronológica em que decorreram os estágios nos mesmos. O contexto onde decorreu o estágio em Berçário será o primeiro a ser visado, seguindo-se portanto, o estágio em

Jardim de Infância. Em ambos os contextos, abordei os mesmos pontos: em primeiro lugar, encontra-se a caracterização de cada uma das instituições. Em segundo lugar serão analisados, ainda que de forma sucinta, os projetos de cada uma, bem como de cada sala onde decorreram os estágios, no sentido de enquadrar a minha prática em cada uma delas. Num último momento, analisarei o espaço da Sala Rosa, bem como da Sala dos Pirlampos, momento em que me referirei também aos materiais presentes nas mesmas, bem como à forma como estes são utilizados pelas crianças e pelos adultos.

Relativamente ao Capítulo II- Enquadramento Teórico este visa enquadrar teoricamente o tema do projeto e da investigação realizada, à luz da bibliografia que considere pertinente utilizar. Devo referir que não me limitei a fundamentar apenas a exploração de materiais na Creche e no Jardim de Infância. Pareceu-me também fundamental enquadrar histórico-socialmente a Creche e o Jardim de Infância, desde a sua génese até à atualidade. Num terceiro momento, foi meu objetivo caracterizar a Perspetiva High Scope: os seus pilares e os ideais sustentadores da mesma. Penso que esta alusão é fundamental para enquadrar as minhas intervenções nos contextos, já que esta é a abordagem defendida e utilizada pelas Educadoras Cooperantes. Numa última instância, apresento um enquadramento teórico relativo ao tema da investigação: a exploração de materiais em Creche e Jardim de Infância.

O Capítulo III- Metodologia de Investigação tem como principal objetivo enunciar a metodologia em que a investigação assentou. Desta forma, apresento num primeiro momento o paradigma no qual se inscreve o estudo e a justificação da escolha do mesmo. Farei uma alusão à Investigação Qualitativa, bem como à Investigação-Ação, frisando sobretudo as suas características e contextualizando-as histórica e epistemologicamente. É meu objetivo explicitar também os métodos de recolha de dados utilizados, no presente estudo, bem como a exemplificação de cada um deles, sempre que possível, através de exemplos concretos (notas de campo e diários, por exemplo). Farei também alusões a referências bibliográficas e um enquadramento teórico acerca da metodologia de investigação adotada, ao longo do estudo.

No Capítulo IV- Narrativa Descritiva, apresentarei a minha intervenção enquanto contextos de estágio, seguindo-se uma interpretação da mesma, teorizando-a, tendo em conta diversas referências bibliográficas que me pareceram pertinentes. Neste sentido, em primeiro lugar apresentarei os procedimentos e os dispositivos de intervenção nos contextos. Em seguida, apresento a minha intervenção em contexto de Creche, bem como a intervenção realizada em contexto de Jardim de Infância. Tentarei

articular a narrativa, com a interpretação da mesma, fundindo evidências, apresentando observações, considerações e reflexões acerca de cada proposta, ilustrando-as sempre que possível, com situações e casos reais (algo que foi uma grande preocupação ao longo da construção deste relatório final).

Relativamente ao Capítulo V- Considerações Globais, apresentarei, globalmente, algumas considerações e conclusões advindas da investigação realizada, bem como da ação desenvolvida, na dualidade de estagiária/investigadora.

Em última instância, serão apresentadas as referências bibliográficas às quais recorri e a partir das quais sustentei o meu projeto de investigação, bem como a construção do presente relatório final de estágio. Serão também apresentados os apêndices, e anexos, que se encontram devidamente identificados ao longo de todo o documento.

Capítulo I- Contextos Educativos

1. Valência de Creche (Berçário)

A instituição educativa onde realizei o primeiro momento de estágio- estágio em creche- pertence à rede de instituições particulares de segurança social tendo o estatuto jurídico de IPSS.

A instituição procura fomentar a dignificação dos serviços religiosos, através da reestruturação de espaços como a Igreja Matriz do Montijo e a capela do Lar de S. José. É ainda intenção da instituição a celebração de cultos inerentes e preconizados pela religião cristã.

A ação social da Santa Casa da Misericórdia do Montijo orienta-se sobretudo a partir de pressupostos como a prevenção da carência, marginalização social e integração comunitária, tendo-se destinado principalmente a apoiar grupos sociais mais vulneráveis como as crianças, idosos e indivíduos excluídos socialmente.

Relativamente à origem e pertença social das famílias servidas pela instituição, não encontrei qualquer referência à temática no projeto educativo. Questionei a Educadora Cooperante sobre esta temática que me indicou serem famílias de classe média/média-baixa. No que diz respeito à área habitacional, foi-me explicado que a maioria das crianças da instituição reside em bairros e outras zonas habitacionais situadas nos arredores da instituição.

Análise do Projeto Educativo da Instituição

O projeto educativo de uma instituição pretende ser

O instrumento orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da instituição, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e da autonomia (Ministério da Educação, 1993)

Desta forma, o projeto educativo da Instituição pretende ser um documento integrador da identidade e especificidade da mesma. É através deste projeto que são delineados e explicitados os ideais pelos quais se rege a prática educativa na instituição.

O Projeto Educativo definido tem a validade de três anos letivos (triénio), sendo o presente projeto válido para os anos letivos 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015. Neste sentido, a linha orientadora para o referido triénio assenta no trabalho cooperativo e intitula-se “Tu+Eu=Nós”.

A instituição considera que as linhas orientadoras adotadas em projeto educativo serão concretizadas anualmente através do plano anual de atividades e dos projetos pedagógicos de cada sala. Desta forma, cabe a cada educadora definir os seus objetivos, estratégias a utilizar e sequência organizadora dos conteúdos de cada grupo, tendo constantemente em mente os pilares nos quais assentam o projeto educativo.

Tendo em conta os interesses e necessidades de cada família e de cada criança, os centros de infância da Santa Casa da Misericórdia do Montijo, empenham-se em fomentar e assegurar os direitos das crianças assim como a sua segurança, formação, saúde e desenvolvimento.

A área de intervenção do Centro de Infância assegura a sua prática em diferentes óticas, sendo estas organizadas ao nível da creche e ao nível do pré-escolar. Dado o contexto em que decorreu o meu estágio, referir-me-ei apenas aos objetivos da instituição, a nível de creche, que são os seguintes:

1- Assegurar as condições adequadas e necessárias ao bem-estar e ao desenvolvimento harmonioso das crianças;

- 2- Organizar atividades que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e psicomotor;*
- 3- Agir com exigência nos campos de organização e segurança dos espaços, da higiene, da alimentação e repouso;*
- 4- Colaborar estreitamente com as famílias na partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo;*
- 5- Promover o desenvolvimento das potencialidades da criança assim como as suas características individuais;*
- 6- Promover atitudes de participação e cooperação em atividades diversas;*
- 7- Desenvolver a autonomia pessoal, assim como a linguagem em diferentes contextos educativos;*
- 8- Contribuir para o desenvolvimento global e harmonioso da criança*
(Projeto Educativo, 2013).

Com vista à promoção e desenvolvimento das linhas orientadoras do projeto, este opera fundamentalmente ao nível das famílias, da comunidade e do pessoal técnico. Desta forma, e tendo em conta a promoção do trabalho cooperativo, a nível das famílias a instituição procura conhecer bem a família de cada criança, partilhar informação relevante sobre as crianças nos contactos diários e motivar para a participação nas diversas atividades.

No que concerne ao trabalho com a comunidade, o Centro de Infância tem como objetivos fomentar uma aprendizagem baseada numa pedagogia de participação, valorizar as interações entre a instituição e o meio envolvente assim como estabelecer relações estreitas com a comunidade. No que diz respeito ao pessoal técnico, a instituição opera fomentando o trabalho em equipa, a promovendo a formação contínua com via ao profissionalismo, rigor e exigência.

A instituição defende o papel ativo das crianças na construção dos seus próprios saberes, tornando-as atores no processo de construção de conhecimento, desenvolvimento de atividades e aprendizagens realizadas. A filosofia educativa da instituição tem como base a colocação da criança no centro da ação educativa, girando toda a ação em torno das características individuais e especificidades de cada criança ou grupo.

Em suma, é desta forma que se organiza a prática do Centro de Infância junto dos utentes, visando acima de tudo a promoção do pilar fundamental do projeto educativo da instituição: o trabalho cooperativo.

Projeto Pedagógico da Sala Rosa (Berçário)

A Educadora Cooperante defende que a Creche deve ser encarada como um local de fusão entre a educação e os cuidados, sendo um local de promoção de experiências significativas na vida das crianças, das suas famílias e dos profissionais que na creche trabalham.

No que diz respeito à abordagem utilizada pela educadora cooperante junto do grupo de crianças da sala rosa, esta delinea e orienta a sua prática segundo os princípios orientadores da abordagem High Scope, ou Cognitivista.

O grupo da Sala Rosa é um grupo heterogéneo, quanto às idades, sendo portanto, um grupo vertical. É um grupo constituído por 7 crianças: 3 meninas e 4 meninos.

Considero importante a questão dos grupos verticais, na medida em que pode constituir mais-valias para o desenvolvimento das crianças. Considero pertinente referir que segundo um estudo realizado por Bondioli & Mantovani (1998), *a mistura de idades pode enriquecer o grupo em certas condições*. No entanto, é a mesma fonte bibliográfica que refere que é necessário que as condições de um grupo vertical sejam *organizadas e [...] muito pouco limitantes, para permitir que as crianças expressem a própria criatividade e as suas próprias capacidades de exploração e que tenham relações harmoniosas* (p. 258)

No que diz respeito às idades, até à conclusão do Estágio em Creche, as crianças apresentavam idades compreendidas entre os 7 e os 12 meses. Não existia, nenhuma criança do grupo diagnosticada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008.

Tendo em conta a constituição do grupo (organização vertical), considero pertinente referir que os bebés se encontram em diferentes fases de desenvolvimento. Desta forma, os ritmos e a individualidade de cada criança devem ser respeitados pela equipa educativa, imperando a compreensão dos padrões de desenvolvimento de cada criança específica. Tais considerações são também defendidas pelo Learning and Teaching Scotland (2005) que refere que

it is important to have an understanding of patterns of development, but it is even more importante to be aware that each child progresses at his or her own pace and develops at a different rate and in different ways from any other children (p. 5).

O Espaço da Sala Rosa

Em termos de infraestruturas, a Sala Rosa é uma sala bastante ampla, com uma grande incidência de luz natural proveniente das várias janelas dispostas ao longo de uma das paredes da sala.

No que diz respeito à área, a sala apresenta, na minha perspetiva, uma área bastante considerável face ao número de crianças que nela se encontram (7 crianças). Considero pertinente referir a importância da dimensão espacial adequada ao número de crianças e ao seu desenvolvimento, importância especialmente conferida pelo Currículo de Orientação Cognitivista e defendida por Goldschmied e Jackson (2000) cit. por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), quando referem que *“as salas de atividades para crianças mais novas devem [...] possuir dimensões suficientes de forma que as crianças que se deslocam possam movimentar-se livremente e aquelas que ainda não o fazem possam permanecer em cantos acolhedores e tranquilos”* (p. 34).

A Sala Rosa organiza-se em quatro espaços essenciais: área da sala-parque (2), área do dormitório (1), copa (3) e área das mudas (4). Em seguida, apresentarei a planta dos berçários (e sua respetiva legenda) onde constam as salas Rosa e Violeta, assim como as suas áreas comuns: copa e sala de mudas.

O ambiente de uma sala, organizada sob orientação da abordagem High Scope deve ser centrado na saúde e segurança da criança, *princípio curricular orientador da organização do ambiente físico* (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 30). Desta forma, deve existir uma especial preocupação com a segurança.

No contexto, observei que a segurança da criança era uma das maiores preocupações da equipa educativa. Assim sendo, a sala apresentava características que tinham em conta a segurança das crianças, nomeadamente pavimento antiderrapante, mobiliário com cantos redondos, segurança nas dobradiças das portas, assim como instrumentos de regulação de temperatura (ar condicionado e desumidificador). No que diz respeito ao pavimento, este era antiderrapante, lavável, e bom isolante (o que permitia uma boa isolamento térmica e sonora).

A decoração da sala apresentava-se essencialmente em tons de azul claro e branco (nomeadamente no que diz respeito ao pavimento e cobertura das paredes). Apesar de considerar, tal como Goldschmied e Jackson (2007) que para uma creche é pertinente escolher *cores claras e não muito brilhantes para os itens básicos* (p. 35), penso que as cores da sala, assim como a sua decoração a tornam visualmente fria e

desconfortável. Apesar de reconhecer as dificuldades financeiras da instituição, considero que algo poderia ser feito de forma a melhorar as características das salas, especialmente a nível de conforto. Considero que tal deveria ser tido em conta até porque o conforto é uma característica transversalmente analisada em todas as perspetivas pedagógicas, nomeadamente na abordagem High Scope, sendo referido até por Goldschmied & Jackson (2000) cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) quando visam que

o contexto físico que recebe crianças até aos três anos deve obedecer a uma dupla função: por um lado, deve ser cómodo e criar uma atmosfera semelhante ao conforto de um lar e, por outro lado, deve apresentar as condições práticas necessárias ao desenvolvimento de uma ação pedagógica adequada (p. 36).

Apesar de considerar a sala de atividade um pouco desconfortável, observei que as crianças tinham grande interesse em se deslocar para a área da manta. Considerei que tal se devia ao facto de este ser um espaço e um ponto de repouso confortável para os bebés.

No que diz respeito aos materiais, observei que as crianças dispunham de uma grande diversidade de brinquedos, essencialmente brinquedos oferecidos pelas famílias. Grande parte destes brinquedos eram peluches, carros, materiais de encaixe (em pouco número), e outros brinquedos do mesmo género. Tendo em conta a crença de que *o envolvimento [das crianças] com adultos atentos e respondentes e materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretar o Mundo* (Hohmann & Post, 2011, p. 11), considerei fundamental que existisse outro “tipo” de materiais à disposição das crianças. Esta crença foi de tal forma imperativa na minha cabeça, que resolvi apresenta-la como tema do presente relatório final.

Desta forma, e tendo em conta que a abordagem High Scope defende a existência de uma panóplia de materiais que fomente nas crianças a aprendizagem ativa e a exploração livre, era de esperar que existissem na sala materiais que se adequassem a essa aprendizagem. Considerei que apesar de existirem inúmeros materiais à disposição dos bebés, estes não eram suficientemente desafiantes, pois grande parte dos materiais disponíveis eram brinquedos de plástico para bebés que apesar de adequados à faixa etária das crianças, não permitem a meu ver, uma exploração de materiais

diversificados (nomeadamente materiais do quotidiano e materiais de exploração aberta).

Desta forma, e dados os materiais que se encontram presentes na sala, considero que deveriam existir outro tipo de materiais, nomeadamente materiais do quotidiano das crianças, que permitissem uma exploração livre e interessante. A interação com materiais “reais” é um princípio fundamental da abordagem High Scope e, como tal deveriam em minha opinião, ser mais abundantes os referidos materiais na sala de Berçário, até porque a interação com os materiais apresenta-se fundamental nos primeiros anos de vida.

O estímulo à atividade sensório motora da criança surge como *corolário da aprendizagem High Scope (...) que adianta que nos três primeiros anos de vida, os aprendizes sensório motores aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia (...)*, assim, a abordagem High Scope, utilizada pela Educadora S.B no contexto, consagra especialmente a *escolha de materiais e o proporcionar de experiências que apelem aos sentidos das crianças* (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 38). Tendo ainda em conta os materiais existentes na sala de berçário, considero que deveriam existir mais materiais que conduzissem à exploração sensorial, especialmente por ser esta uma das vertentes essenciais na aprendizagem ativa latente na abordagem High Scope. Foi meu objetivo, ao longo do estágio planejar e desenvolver junto do grupo atividades que apelassem à exploração de materiais reais e à exploração livre (atividades como o Cesto dos Tesouros e Garrafas Sensoriais, que apresentarei mais à frente).

Relativamente aos brinquedos com os quais as crianças têm possibilidade de brincar em contexto de sala, estes encontram-se arrumados num armário dentro de uma grande gaveta. Apenas uma pequena parte destes brinquedos se encontram dispostos pela sala à disposição das crianças.

Na minha perspetiva, penso que tendo em conta a exploração livre conferida pela abordagem High Scope, os materiais deveriam estar disponíveis para exploração ao invés de fechados dentro de gavetas. Julgo que a arrumação de materiais, nomeadamente dos brinquedos, poderia ser feita por exemplo, em caixas ou cestas destapadas, *fáceis de transportar e que permitem proporcionar um conjunto de objetos atraentes a um bebé que ainda não gatinha* (Hohmann & Post, 2011, p. 106). É a mesma fonte bibliográfica que refere que esta organização em recipientes, fáceis de transportar, leva a que um bebé gatinhe até (...) *onde estão objetos interessantes para*

explorar, enquanto que a criança que ainda não se desloca se senta perto a brincar com objetos que selecionou (...) (idem).

Neste sentido, penso que o facto de as crianças não terem acesso livre aos materiais e não poderem atuar livremente e ativamente sobre eles se apresentava como uma contradição à aprendizagem ativa, defendida pela abordagem High Scope. Desta forma, considereei que grande parte das explorações das crianças são explorações fechadas pois apesar de as crianças terem oportunidade de explorar livremente os materiais que têm à sua disposição não podem fazê-lo com os materiais que se encontram fechados e guardados.

2. Valência de Jardim de Infância

O Jardim de Infância onde decorreu o estágio é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, ou seja, *uma instituição constituída por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre indivíduos* (Segurança Social, 2013).

A instituição pertence ao Centro Social e Paroquial de S. José e a sua origem remonta ao ano de 1970. Até ao ano de 1993, localizava-se no Bairro Humberto Delgado, em Setúbal. Atualmente localiza-se na Urbanização Monte Belo Norte, também em Setúbal e tem capacidade para 75 crianças e possui apenas a valência de Jardim de Infância. Em termos socioeconómicos, as famílias são maioritariamente de classe média.

Análise do Projeto Curricular de Estabelecimento⁵

Segundo as OCEPE (1997) o Projeto Curricular de Estabelecimento *deverá explicitar, de forma coerente, valores e intenções educativas, formas previstas para concretizar esses valores e intenções (estratégias globais, horários, atividades colectivas, etc.) e os meios da sua realização* (p. 97)

O Projeto Curricular do Jardim de Infância visa, essencialmente promover a Educação Alimentar e intitula-se “1-2-3, Uma Colher de Cada Vez”.

Tendo em conta que é durante a Educação Pré-Escolar que se adquirem muitos dos comportamentos relacionados com a alimentação, positivos e negativos, a Instituição fez desse o seu principal tema educativo.

Desta forma, e considerando que a Educação Alimentar é um processo contínuo, deve ser levado a cabo tanto na escola, como nas famílias. A importância da articulação entre escola e família é veemente explicitada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, quando referem que *a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança: importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas* (OCEPE, 1997, p.43)

Sendo o Jardim de Infância um contexto formal de aprendizagem, este apresenta-se como um dos locais de excelência para a criação de oportunidades de aprendizagem ao nível da alimentação. Assim, este é um local onde pode/deve *haver*

⁵ Designação adotada pela Instituição.

lugar para a observação e experimentação direta e reflexão sistemática de situações e procedimentos (PCE, 2013, p.19), nomeadamente ao nível da Educação Alimentar.

Pedagogicamente, as intencionalidades do PCE vão ao encontro das intencionalidades enunciadas no “Manual Para Uma Alimentação Saudável em Jardins de Infância”, editado pela Direção-Geral da Saúde, que visam:

- 1- *“Criar atitudes positivas face aos alimentos e à alimentação;*
- 2- *Encorajar a aceitação da necessidade de uma alimentação saudável e diversificada;*
- 3- *Promover a compreensão da relação entre alimentação e saúde;*
- 4- *Promover o desenvolvimento de hábitos de alimentação saudáveis”*

(PCE, 2013, p. 20).

De forma a concretizar os objectivos do Projeto Educativo do Jardim de Infância, a Equipa Educativa propõe-se atuar em três frentes: na instituição, através da ação direta com as crianças; na ação direta com as famílias (fomentando o trabalho com as famílias), e a nível organizacional.

O Jardim de Infância não tem nenhum modelo curricular oficialmente implementado mas as três Educadoras desenvolvem o modelo de High-Scope, embora exista abertura e flexibilidade para fazer adaptações à realidade vivida no contexto e particularmente em cada sala.

Este modelo curricular situa-se numa perspetiva desenvolvimentista, insere-se no Currículo de Orientação Cognitivista (C.O.C.) e preconiza a aprendizagem ativa, tendo como princípio capital [...] *a crença de que a aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano* [...] (Hohmann & Weikart, 2009, p.19).

Projeto Pedagógico da Sala dos Pirilampos

Relativamente ao Projeto Pedagógico da Sala, não tive acesso ao mesmo “em mãos”. Desta forma, questioneei a Educadora I.L acerca do tema do mesmo, bem como das suas principais linhas orientadoras. Através de uma entrevista informal⁶, a Educadora acabou por me explicar que o tema do projeto pedagógico era o autocontrolo. Tendo em conta a disparidade de idades existente no seio do grupo da Sala dos Pirilampos, a Educadora e a restante equipa educativa têm como principal objetivo promover o respeito entre pares, prevenindo os conflitos e sua resolução pelas próprias crianças.

Em relação ao grupo de crianças da Sala dos Pirilampos, este é um grupo heterogéneo quanto às idades, comportando idades entre os 2 e os 6 anos.

O grupo é constituído por 25 crianças, sendo que 12 são raparigas e 13 são rapazes. A heterogeneidade quanto à idade é um ponto bastante debatido e controverso. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar defendem que a *composição etária de um grupo [pode depender] de uma opção pedagógica, benefícios de um grupo com idades próximas ou diversas, das condições do jardim-de-infância, existência de várias salas (...)*. Neste sentido, é certo que a “*interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem*” (OCEPE, 2007, p.35). Observei que no caso da sala dos Pirilampos, existia de facto uma grande disparidade etária, o que por vezes acaba por condicionar o trabalho realizado pela Educadora e pela Equipa da Sala, junto do grupo de crianças.

Até à data de conclusão do Estágio em Jardim-de-Infância, não existiam crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008.

O Espaço da Sala dos Pirilampos

De acordo com o Projeto Curricular de Estabelecimento (PCE), a flexibilidade dos espaços da Instituição é veementemente salientada. Neste sentido, o PCE enaltece que *a organização do espaço caracteriza-se pela flexibilidade, pois está preparada para evoluir e acompanhar a evolução do grupo, podendo ser alterada em qualquer*

⁶ Que apresento na página 60.

momento que seja pertinente, seja mudando os lugares das áreas, seja criando mesmo uma área nova (p.13).

Na mesma linha de pensamento, também as OCEPE (1997) referem à organização flexível do espaço, ao mencionarem que *a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo* (p. 38). Também os autores Edwards, Gandini e Forman (1999), preconizam que *o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores, a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do seu conhecimento* (p. 157).

A Sala dos Pirilampos é uma sala ampla, dividida por uma parede em forma de “arco”, que aproxima os seus dois lados. Considero que a dimensão da sala se encontra adequada ao número de crianças que a frequentam usualmente (grupo de 25 crianças). O espaço da Sala dos Pirilampos dispõe de duas amplas janelas (uma em cada lado da Sala), sendo que uma delas é também uma porta deslizante que dá acesso imediato ao espaço exterior da instituição. Devido à existência das janelas referidas, a sala é iluminada por uma luz natural bastante abundante, ao longo de todo o dia dispensando na maioria das vezes, a utilização de luz artificial.

Existe também um contacto visual direto com o exterior, proporcionado pelas amplas janelas, o que se mostra uma mais-valia, na minha opinião, no sentido em permite às crianças um contacto constante com o meio envolvente, que *convida a olhar lá para fora, a ir lá para fora [...] (Andrade, Formosinho, & Oliveira-Formosinho, 2011, p. 15)* bem como a crença de que *o espaço pedagógico não se encerra nos muros, janelas e portas das construções escolares* (idem).

Relativamente ao aspeto estético da Sala, considero que esta não é muito apelativa, nomeadamente no que diz respeito às cores. Todas as paredes da sala são revestidas de um tom branco bastante frio, o que me remete para algum desconforto. Acrescentar a isto, há ainda o pavimento de azulejo que também reveste as paredes. Contudo, a Educadora Cooperante tem a preocupação de tornar a sala mais confortável e apelativa, decorando-a com produções gráficas das crianças, e decorações realizadas pela própria equipa da sala (como é o caso do placard onde são explicitados os diferentes momentos da rotina diária). Todos estes produtos e decorações encontram-se

“afixados” em placards coloridos, que por si só, dão já um ar mais apelativo à Sala dos Pirilampos.

Tendo em conta o Modelo Curricular pelo qual a Educadora Cooperante rege a sua prática pedagógica- High Scope- a Sala dos Pirilampos caracteriza-se por ser uma sala cujo modelo pedagógico assenta numa orientação cognitivista. Tendo em conta a aprendizagem pela ação, defendida pela High Scope, *num contexto de aprendizagem ativa, as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada [...] (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161), neste sentido, os educadores que usam a abordagem High Scope organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente (idem, p.163).*

Relativamente à forma como a Sala se encontra organizada, esta não dispõe, atualmente, da mesma configuração com o qual se encontrava no início do estágio. Inicialmente, a Sala dos Pirilampos encontrava-se organizada em 5 áreas distintas- Área da Casinha, Área da Arte, Área das Construções, Área dos Jogos e Área dos Livros- sendo que neste momento fora-lhe acrescentada uma outra área: Área da Reciclagem⁷, implementada por mim, enquanto estagiária, ao longo da presente investigação.

No que concerne especificamente ao número de crianças “permitidas” por área, não existe uma delimitação, razão pela qual as crianças podem frequentar livremente todas as áreas, sem qualquer constrangimento. Apesar disto, não se verifica uma sobrelotação de nenhuma das áreas e posso afirmar até que as crianças se dividem de forma bastante organizada (em termos numéricos), pelos diferentes espaços da Sala dos Pirilampos.

Relativamente aos critérios de qualidade e quantidade dos materiais, a Educadora Cooperante defende, tal como Horn (2004) que é [...] *fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir, e em especial um espaço para brincar [...] (p. 19).* Neste sentido, é fundamental o povoamento das Salas de Atividade com materiais desafiadores e promotores do desenvolvimento das crianças, até porque quanto mais o espaço for desafiador [...] *e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças de descentrem da*

⁷ À qual me referirei mais à frente.

figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica (idem, p. 20).

Devo referir que a Sala dos Pirilampos apresenta uma grande panóplia de materiais, nas suas diferentes áreas. Ao longo do ano são por vezes “doados” materiais à Sala, que em grande parte dos casos as crianças trazem das suas próprias casas. No final do período de estágio, observei o momento em que uma das crianças “ofereceu” à Sala alguns brinquedos (um livro e pequenos móveis de madeira) que trouxe da sua casa. Esta doação foi feita em grande grupo e foi, de facto visível a alegria das crianças em receber novos brinquedos, bem como a da criança que os oferecera. Observando esta situação apercebi-me da estreita relação entre a Sala dos Pirilampos e as famílias das crianças que, neste caso, contribuíram de “bom grado” para a cada vez maior diversidade de materiais existentes na Sala.

Devo referir que em algumas áreas específicas (como a área das construções e da casinha), existe uma grande diversidade de materiais, que por vezes me parecem excessivos face ao número de crianças existentes na Sala. Este excessivo povoamento de materiais, em algumas áreas, implica que por vezes exista uma grande “desorganização”, o que não me parece que seja uma mais-valia para a exploração de materiais no contexto. No entanto, compreendo o porquê da existência da quantidade excessiva de materiais: ao refletir com a Educadora Cooperante, entendi que a Educadora procura povoar o espaço com materiais suficientes para que haja uma exploração e utilização simultânea, por parte de diversas crianças, minimizando os conflitos relacionados com a partilha de materiais. No entanto, penso que os materiais deveriam ser colocados em número suficiente e adequado ao grupo, evitando a sobrelotação de materiais nas diversas áreas.

Apesar disso, todos os materiais se encontram em relativo bom estado, existindo uma preocupação da Educadora em adequar os materiais às crianças e ao contexto. Neste sentido, parece-me fundamental referir as OCEPE (1997), quando referem que *[...] na escolha dos materiais o educador atenderá a critérios tais como a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético [...]* (p. 38).

Importa referir que em relação aos materiais existentes em cada área, estes encontram-se devidamente arrumados, alguns em caixas, outros em prateleiras, e etiquetados segundo critérios de categorias, para que as crianças sejam capazes de se apoderar deles, autonomamente. Na sua maioria, as caixas em que se encontram armazenados os diferentes materiais encontram-se etiquetadas com rótulos concebidos

numa estreita cooperação entre adultos e crianças. Considero fundamental citar Hohmann e Weikart (2011), que acerca deste tema refere que *os rótulos devem fazer sentido para as crianças. Colocar etiquetas ou rótulos, quer nas caixas, quer nas prateleiras [...] indicando o local e o tipo de material, possibilita uma certa previsibilidade em termos dos sítios onde colocar os materiais [...] permitindo que as crianças saibam que podem encontrar o material de que necessitam e o podem voltar a arrumar [...]* (p. 179).

Foi bastante interessante observar a forma como as crianças se apropriam dos materiais, fazendo uma exploração bastante autónoma, que me leva a considerar que de facto, a etiquetagem e os rótulos fazem sentido para as crianças.

Numa outra análise, considero que a etiquetagem de materiais (por escrito ou através de desenhos) constitui uma mais-valia, no sentido em que permite que a criança contacte desde cedo com o código escrito, fomentando a emergência das competências de Literacia. A maioria dos materiais da Sala dos Pirilampos encontra-se etiquetado com uma gravura (referente ao material), uma legenda em letra de imprensa, e uma representação gráfica das crianças, procedendo à “imitação” do código escrito, que segundo as OCEPE (1997), deve ser valorizada, pois *a atitude do Educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas* (p. 69).

Ainda no que se refere á emergência da literacia, bem como a abordagem à escrita, estas imperam ainda mais no quotidiano do Jardim-de-Infância, se considerarmos a perspetiva de Mata (2008) quando a autora refere que

pelas imitações que vão fazendo do código escrito, [as crianças] apercebem-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras, que muitas vezes são o seu nome, ou o nome de companheiros, mas que lhes servem para fazer comparações e evoluírem nas suas conceções sobre o funcionamento da escrita.

Capítulo II- Enquadramento Teórico

Perspetiva Construtivista

Ao longo de toda a História da Humanidade, sempre se ensinou e sempre se aprendeu. O estudo da aprendizagem, e da forma como se ensina, e como se aprende, encontra-se intrinsecamente “ligado” às áreas da Psicologia e da Sociologia da Educação, enquanto ciências, tendo vindo a ser abordado por diferentes correntes. Dada a natureza do trabalho apresentado, bem como as suas especificidades, focar-me-ei na perspetiva Cognitivista da Educação.

Tal como referem Sprinthall e Sprinthall (1993), até meados da década 90 do século XX, a visão geral acerca do crescimento e desenvolvimento cerebral era de que a *inteligência seria, para todos os objetivos práticos, determinada antes do nascimento. Tal significava que não havia nada a fazer a não ser aceitar como naturais as diferenças inatas [...]* (pp. 95,96). Tendo em conta as crenças anteriormente referidas, acreditava-se que o desenvolvimento cerebral das crianças poderia ser “classificado” quantitativamente: como rápido ou lento. Naturalmente, as crenças erróneas acerca do desenvolvimento cerebral fizeram-se sentir nos programas educacionais da época. Desta forma, eles vinculavam a ideia de que o mesmo currículo seria apresentado a todos os alunos, *em ritmos diferentes pois não se esperava que o aluno mais lento aprendesse tanto ou fosse tão longe como o mais rápido* (idem).

Ao reler o parágrafo anterior, pode parecer que nos encontrávamos perante uma perspetiva de diferenciação pedagógica positiva, pois se preconizava que a aprendizagem seguia ritmos diferentes. No entanto, observando atentamente a forma como os programas eram seguidos, e as matérias lecionadas, concluímos facilmente que a diferenciação não se fazia sentir positivamente, mas sim negativamente. Sprinthall e Sprinthall (1993), referem-se à forma como o currículo das crianças “lentas” e “rápidas” se diferenciava, quando referem que

a partir de um currículo tipo iríamos simplifica-lo para os “alunos lentos” e enriquece-lo para os “alunos rápidos” (...). Por exemplo, uma criança “lenta” memorizaria apenas metade de uma poesia memorizada pela criança “rápida”, aprenderia a ortografia de um menor número de palavras, menos aritmética, ou entregaria, em Português, uma composição mais curta (p. 96)

Para além das diferenças sentidas entre crianças de idades semelhantes, e devido ao conhecimento muito pouco aprofundado do desenvolvimento cognitivo, existiam muitas semelhanças entre o currículo de um aluno do primeiro ano de escolaridade e de um aluno de anos mais avançados. Desta forma, os programas educacionais eram muito semelhantes, bem como os conteúdos que neles constavam. Assim, os mesmos conteúdos eram lecionados tanto nos primeiros anos de escolaridade, como em anos mais avançados, a diferença seria, sobretudo,

uma diferença em termos de quantidade dos seus conhecimentos, e da velocidade com que os aprendia. (...) Da mesma forma, as diferenças entre alunos do primeiro ano da primeira fase (tal como entre os do 12ºano) eram igualmente quantitativas: dependiam da quantidade de matéria que aprendiam e com que velocidade a aprendiam (...)

(Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 96).

Durante largos anos, as ideias anteriormente apresentadas vingaram no campo da Educação, e imperava a crença de que o desenvolvimento cognitivo era determinado à nascença. Ao longo desses anos, tentativas de provação de que a mente e o desenvolvimento mental não era fixo foram veemente analisadas por estudiosos como Arnold Gesell.

Gesell, *foi a primeira pessoa a tentar convencer os Educadores de que o crescimento e o desenvolvimento ocorriam de acordo com uma sequência invariável* (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 97). Para Arnold Gesell, as crianças desenvolviam-se através de variados estádios de desenvolvimento, que apresentam períodos fundamentais do crescimento de cada criança. De facto, as crenças de Gesell acerca dos estádios de desenvolvimento constituíram uma contribuição eloquente acerca da forma como se desenvolvia a mente do Ser Humano. No entanto, o Psicólogo acreditava que todas as crianças de uma determinada faixa etária se desenvolviam de forma equivalente, e seguiriam linearmente os estádios de desenvolvimento por ele preconizados, sem exceções. Desta forma, as suas generalizações acabaram por ditar o “abandono” das rígidas e inalteráveis concepções acerca dos estádios de desenvolvimento, preconizados pelo autor.

A par das concepções de Gesell, também o Psicólogo Jean Piaget induziu de novo a ideia de que a mente Humana não era fixa, nem tão pouco quantitativa. Neste sentido, Piaget pesquisou sobre o assunto, em Genebra, no Instituto Jean Jaques Rousseau para o

Estudo da Criança. Piaget levou a cabo *observações diretas, cuidadosas e sistemáticas de crianças (...) e começou a desenvolver uma perspetiva que viria a revolucionar a nossa compreensão do desenvolvimento intelectual* (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 98).

Piaget preocupou-se essencialmente em *desvendar como ocorre o nascimento da inteligência na criança. Será que esta já nasce inteligente? Ou a inteligência é algo que conquistamos com o contato o mundo exterior?* (Gomes & Ghedin, p. 4). Durante as suas investigações e observações, Piaget apurou que as diferenças entre o desenvolvimento mental de cada criança não eram de todo quantitativas (não se resumem às crianças “lentas” e “rápidas”) mas sim qualitativas. Neste sentido, Piaget concluiu que *a transformação da mente Humana à medida que se desenvolve pode ser comparada com a metamorfose de um casulo numa lagarta e, seguidamente, numa borboleta*, abandonando o conceito de uma mente fixa e assentando cada vez mais na premissa de que a mente Humana é flexível e se desenvolve através de interações. (Sprinthall e Sprinthall, 1998, p. 100).

Piaget (1986) cit. por Gomes e Ghedin (s.d) afirmou, acerca da inteligência e do desenvolvimento mental:

a inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza. (p. 4)

Os estudos e conclusões de Jean Piaget levaram ao desenvolvimento de importantes questões educacionais. Uma das principais implicações pedagógicas advindas das descobertas de Piaget prende-se com a noção de que *o desenvolvimento cognitivo depende da ação* (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 113). Desta forma, o Psicólogo revogou a ideia de que o desenvolvimento cognitivo estava previamente definido à nascença, demonstrando que *o desenvolvimento das capacidades cognitivas não é fixado à nascença- é sim uma função da ação apropriada durante cada estágio específico* (idem).

Contributos dos diversos estudiosos acerca do desenvolvimento mental, tal como Gesell e Piaget, anteriormente referidos, levaram à formação da ideia de cognitivismo e

construtivismo. Em seguida, abordarei a noção de construtivismo, dada a natureza da investigação realizada, bem como com a interligação da mesma com o Modelo Curricular de High Scope, que abordarei mais à frente.

O Construtivismo tem sido definido, segundo Mahoney (1988) cit. por Maia (1998) *como uma família de teorias que partilham o princípio de que o conhecimento e experiência Humana envolve uma participação (pro) activa do individuo [sic]* (p. 247).

A perspectiva construtivista assenta, essencialmente na ideia de que o ser Humano é o agente ativo na construção do seu conhecimento, através da sua interação com o meio envolvente e com as suas experiências pessoais. Neste sentido, as descobertas e teorizações de Jean Piaget acerca da forma como se desenvolve a inteligência Humana, bem como o desenvolvimento mental têm uma estreita ligação com o conceito de construtivismo. Sinteticamente, Gomes & Ghedin (s.d) aludem a esta ligação referindo que *a relação sujeito e objeto constitui uma interação indispensável para a construção de conhecimentos científicos* por parte da criança (p. 5).

Tal como o parágrafo anterior, também as OCEPE (1997), referem a importância de constituir a criança como o centro do processo educativo, ao mencionarem que *admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encara-la como sujeito e não como objeto do contexto educativo* (p. 19).

Refletindo acerca da Educação atual, nomeadamente acerca da Educação de Infância (dada a natureza desta investigação e do presente trabalho académico), é possível encontrar uma perspectiva que segue veementemente a orientação cognitivista/construtivista: A perspectiva de High Scope.

Desta forma, e tendo em conta as perspectivas defendidas pelas Educadoras Cooperantes com as quais trabalhei ao longo desta investigação, irei, no ponto seguinte enunciar alguns dos pressupostos da aprendizagem de High Scope, orientada em grande escala, pela perspectiva construtivista.

A Perspetiva de High Scope

As origens do Modelo Curricular de High Scope remontam à data de 1962. Segundo Hohmann e Post (1995), a High Scope “nasceu” fundamentalmente com o intuito de auxiliar crianças de um bairro desfavorecido dos Estados Unidos da América. Desta forma, a High Scope Educational Foundation, criada em 1970 por David P. Weikart tinha como principal intuito dar continuidade às pesquisas e programas que o próprio Weikart iniciara como administrador das escolas públicas de Ypsilanti, no Michigan.

De forma a sustentar os seus ideais e as suas perspetivas, David Weikart, em conjunto com diversos profissionais (tais como professores, educadores, psicólogos, entre outros), analisou os escritos de Jean Piaget e desenvolveu a sua própria conceção acerca da forma como deveria orientar o trabalho a ser realizado pela High Scope. Weikart apercebeu-se de que a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget apoiava a orientação filosófica do grupo, ao eleger a aprendizagem pela ação (Hohmann e Weikart, 2011, p. 4). Assim, e baseando-se numa teoria construtivista da aprendizagem, a perspetiva High Scope assenta sobretudo na aprendizagem pela ação e na interação das crianças com o meio envolvente. Desta forma, e tal como Amy Powel cit. por Hohmann e Weikart (2011) refere, através da aprendizagem pela ação, as crianças constroem uma compreensão própria do Mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias (p.1).

Essencialmente, a abordagem High Scope, assentando na aprendizagem pela ação, defende que *o processo de aprendizagem é interactivo [sic] e dinâmico, pois resulta das intenções da criança, que aprende, e que estão orientadas para certas finalidades que decorrem num ambiente próprio* (Filgueiras, 2010, p. 26).

Relativamente aos princípios orientadores desta abordagem, estes encontram-se estabelecidos pela “Roda da Aprendizagem” High Scope para bebés e crianças. Os pilares da abordagem High Scope envolvem a aprendizagem pela ação (ou aprendizagem ativa) e são essencialmente: as Interações Adulto-Criança facilitadoras e calorosas; o Ambiente Físico adequado e orientado para as crianças e para a sua faixa etária; os Horários e Rotinas adaptados às crianças de cada grupo e, finalmente, as Observações Diárias, que devem orientar os adultos para as interações adequadas a cada criança e a cada grupo, assim como o trabalho em equipa e o trabalho com a família.

Com o intuito de clarificar os pilares sustentadores da abordagem High Scope, apresento em anexo⁸, a Roda de Aprendizagem High Scope de bebés e crianças, bem como a Roda de Aprendizagem Pré-Escolar High Scope. Devo salientar que apesar de ambas as rodas apresentarem diferentes estratégias e “pontos-chave” (adequados à creche e ao Jardim de Infância), tanto uma como outra demonstram os pressupostos pelos quais se rege a perspetiva de High Scope, anteriormente referidos.

No que respeita às interações, a abordagem High Scope confere grande importância às interações adulto-criança. Tal como referem Post & Hohmann (2011), *as interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o combustível emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu Mundo social e físico* (p. 12). Desta forma, as interações são entendidas como uma dimensão vital da abordagem High Scope que considera que *bebés e crianças até aos 3 anos aprendem num contexto de relações de confiança* (Hohmann & Post, 2011, p. 31). Relativamente à idade pré-escolar, Hohmann e Weikart (2011), referem que a interação adulto-criança é um elemento central na aprendizagem High Scope, até porque *a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre adultos e crianças* (p. 6). A relação entre a aprendizagem e as relações de confiança é de tal forma essencial que considera-se serem *the key to children's sense of personal identity and self-worth and they also the key to helping babies and young children to develop and learn* (Learning and Teaching Scotland, 2005, p. 14).

No que diz respeito à questão do ambiente físico, este deve ser adequado à realidade do grupo fomentando a aprendizagem ativa. Estimado pela abordagem High Scope como um ambiente onde se encoraja a necessidade de *olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar ou roer ou deixar cair coisas, e sujar de vez em quando* (Hohmann & Post, 2011, p. 14), o ambiente físico fomentador da aprendizagem pela ação deve ser seguro, flexível e pensado para a criança de forma a proporcionar *conforto e variedade e a favorecer as necessidades e o interesse que o desenvolvimento em constante mudança [das crianças] impõe* (idem). O ambiente físico de uma sala de atividades organizada de acordo com os princípios da abordagem High Scope deve ser flexível o suficiente para dar resposta às necessidades das crianças, assim como para *promover as suas escolhas e ajuda-las a*

⁸ Apresentadas no anexo I.

ganhar um sentido de controlo sobre o mundo imediato (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 32).

Ainda no que concerne ao ambiente físico de uma sala de atividades baseada na abordagem cognitivista, esta deve promover que as crianças aprendam sobre o Mundo explorando o espaço e os objetos que têm à sua disposição. Assim, os materiais versáteis devem fazer parte do ambiente físico de uma sala organizada segundo a abordagem cognitivista, nomeadamente materiais *cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou objetivo (...) podendo ser utilizados pelas crianças de diferentes maneiras* (Hohmann & Post, 2011, p. 115). Exemplos destes materiais poderão ser blocos, materiais do dia-a-dia (materiais constantes no cesto dos tesouros, por exemplo), assim como todo o tipo de objetos naturais. Tendo em conta a sede de experiência sensorial, segundo Fraiberg (1959) cit. por Hohman e Post (2011, p. 47), os bebés e crianças exploram objetos para descobrir o que são e o que fazem. Assim, todo o espaço e ambiente devem fomentar a aprendizagem ativa e a exploração pelos bebés através do *seu corpo todo e dos seus cinco sentidos* (Hohmann & Post, 2011, p. 114).

No que concerne aos horários e rotinas, a abordagem High Scope defende que os horários devem ser flexíveis e conseguidos de forma a respeitar a individualidade ou especificidade de cada criança ou grupo. Neste sentido, os educadores *planificam de forma flexível e centrada na criança* (Hohmann & Post, 2011, p. 15). Sendo a abordagem High Scope considerada uma das que mais se debruça sobre a organização do tempo em contexto de Creche e em Jardim-de-Infância, a organização das *atividades [desenvolve-se] em torno de um horário e de rotinas concebidas como uma forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 42). É neste sentido que, segundo a abordagem High Scope, os adultos responsáveis pelas crianças concebem horários e rotinas centradas nas necessidades de cada grupo. Desta forma, o horário global de um contexto orientado por esta perspetiva deve ser construído de forma a adaptar-se a cada bebé ou criança e, tanto quanto possível, a todas as crianças do grupo (Hohmann & Post, 2011, p. 195).

Apesar da flexibilidade conferida às rotinas preconizadas pela abordagem High Scope, estas devem ser suficientemente previsíveis e incorporarem a aprendizagem ativa. A incorporação da aprendizagem ativa no âmbito da organização segundo a pedagogia High Scope defende que os horários devem ter em conta a

valorização da necessidade das crianças de exploração sensoriomotora (...), a partilha do controlo dos acontecimentos do dia (...), o estar alerta relativamente às comunicações das crianças ao longo do dia, o trabalho em equipa no sentido de proporcionar apoio contínuo a cada criança (...) e a observação das ações (...) utilizando as experiências-chave

(Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 43).

No que respeita às Observações Diárias, estas imperam como pilar fundamental da abordagem construtivista. Tal importância é conferida às observações diárias pois considera-se que para crianças e bebés pequenos, *o conhecimento individualizado (...) molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e rotinas* (Hohmann & Post, 2011, p. 15). Neste sentido, a abordagem High Scope defende que a planificação deve ser realizada em torno das observações diárias realizadas a cada criança e a cada grupo de crianças. Posteriormente, as observações diárias devem ser debatidas com a equipa educativa para que desta forma possam ser utilizadas de forma a orientar as ações dos adultos face às crianças.

A abordagem High Scope integra, portanto, fundamentalmente os quatro princípios/pilares anteriormente referidos. Todos estes pilares se movem e interligam em torno da aprendizagem pela ação, incentivando a ação baseada na autonomia de cada criança. Desta forma, a função do educador, no contexto da abordagem High Scope, será o de facilitador das aprendizagens das crianças, incentivando a ação e apoiando e guiando as crianças através das experiências que integram a aprendizagem ativa.

Partindo dos princípios da abordagem High Scope e essencialmente da aprendizagem pela ação, como cerne desta perspetiva, foi para mim um privilégio ter a possibilidade de desenvolver a minha investigação em torno da exploração de materiais não-convencionais na Creche e no Jardim de Infância.

Exploração de Materiais na Creche e no Jardim de Infância

Desde tenra idade, as crianças demonstram interesse em experienciar situações e desenvolver explorações que contribuam para a construção da sua identidade pessoal, bem como a construção das suas aprendizagens. Neste sentido, é de focar que a criança tem a capacidade de se desenvolver e construir aprendizagens ao fortalecer ações partilhadas com outras crianças do seu meio próximo, apropriando-se progressivamente de saberes desenvolvidos em conjunto com os seus pares (Horn, 2004, p. 19). É certo portanto, que o Educador deve propiciar aos bebés e crianças *a riqueza das experiências [...] em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações [sic]* (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 114).

Dada a sede de conhecimento que caracteriza a idade infantil, as crianças agem naturalmente numa ininterrupta descoberta do que as rodeia, explorando, rolando, saltando, observando, e fazendo experiências e investigações acerca do seu Mundo. Esta sede de conhecimento, bem como o desenvolvimento crucial da criança, na Educação de Infância é frisado por Goldschmied e Jackson (2007), quando referem que

os cérebros dos bebés estão crescendo mais rapidamente do que em qualquer período das suas vidas, e que se desenvolvem ao responder a fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, dilato, paladar, audição, visão e movimento corporal[sic] (p. 114).

Ostetto (2011) defende que as crianças têm uma capacidade praticamente inata para serem poetas e para imaginar e construir. Concordo inteiramente com a autora, sendo que esta foi até uma das convicções que me permitiu avançar para a escolha do tema do presente trabalho de investigação. A autora acima citada refere que

crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas. As crianças são poetas, sim! (idem, p. 2)

No entanto, apesar de tal como a autora acima supracitada referir que as crianças têm, de facto, uma capacidade para ser poetas, é a mesma autora que refere que por vezes, a escola não dá as oportunidades adequadas para as crianças criarem, vivenciarem e atuarem sobre os objetos e o seu meio envolvente. Neste sentido, Ostetto (2011) cita Andrade (1976) quando refere que apesar de as crianças serem poetas, [...] a

escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo (p. 2).

Na mesma linha de pensamento de Andrade (1976), também Vasconcelos (1997) se debruçou sobre a capacidade de a escola se adaptar à imaginação e às necessidades criativas das crianças. Vasconcelos (1997) cita Katz e Chard (1989) ao referir que

na maioria das salas de atividades, é costume ver-se (...) “materiais pré-digeridos” ou “tempo pré-digerido”- materiais didáticos que implicam uma resposta certa, um horário que não tem lugar para o imprevisto ou simples alterações de momento, educadoras que não interagem com as crianças como seres possuidores de raciocínio” (p. 224).

Como futura Educadora de Infância, devo ressaltar que a minha posição, acerca deste assunto, é assumidamente a de alguém que acredita que as crianças têm possibilidades infinitas de explorar o seu Mundo e as suas aptidões pessoais, através de materiais diversificados, versáteis, e não convencionais. De facto, esta é também a posição que acaba por ser veementemente defendida por Vasconcelos (1997), quando refere que é possível *agir de forma a acreditar que as crianças são (ou podem tornar-se) competentes, autónomas e responsáveis* (p. 224).

Atentando na capacidade de a criança construir o seu conhecimento através das relações e interações com o seu meio próximo, é necessário, efetivamente, que exista um espaço amplamente povoado de uma panóplia de objetos com os quais seja capaz de imaginar, criar e construir (Horn, 2004, p. 19). Desta forma, impera a necessidade de povoar o *meio ambiente com objetos e materiais que desafiem a criança no ato de transformar e criar* (idem), acreditando portanto que esta é uma necessidade fundamental no sentido da construção do seu desenvolvimento. Portugal (2012), é também desta opinião, ao referir que bebés e crianças necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras (p.9). É neste sentido que considero que deveria existir uma preocupação, por parte dos agentes educativos, em propiciar explorações de materiais diversificados, em contexto de Creche e Pré-escolar, nomeadamente através de materiais não convencionais ou versáteis.

Considerando os princípios fundamentais da abordagem High Scope, é de notar que esta frisa a imperatividade da interação das crianças com os materiais e o Mundo à sua volta. Neste sentido, a High Scope considera que a interação e a exploração de

materiais, nos primeiros anos de vida é um pilar fundamental para o desenvolvimento da criança, até porque

o que começa por ser um movimento ocasional- acenar com uma colher de pau e acidentalmente bater com ela num caixote de papelão-conduz a uma descoberta fascinante e é intencionalmente repetida vezes sem conta. [...] Mais tarde, a aquisição deste conhecimento experimental, conduzirá as crianças a sequências cada vez mais complexas, como mexer com uma colher ou empilhar caixas (Hohmann & Post, 2011, p. 26)

Note-se ainda que a atenção e o apoio à aprendizagem sensoriomotora da criança surgem como corolário da abordagem cognitivista que consagra especialmente a *escolha de materiais e o proporcionar de experiências que apelem aos sentidos das crianças* (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 38).

Tendo como base os parágrafos anteriores, impera a pertinência de clarificar que materiais são, efetivamente, considerados materiais versáteis, ou não convencionais. Para Hohmann e Post (2011), designam-se por materiais versáteis, aqueles *cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras* (p. 115). Nesta linha de pensamento, a utilização de materiais versáteis, que se prestam a múltiplas explorações, é também conferida por Talbot e Frost (1989) cit. por Hohmann e Weikart (2011), ao referirem que

quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de agir sobre ele (p. 161).

Também objetos do quotidiano, ou objetos domésticos podem assumir a forma de materiais versáteis, permitindo às crianças uma exploração “rica” e diversificada. De facto, é regular observar crianças deslumbradas ao explorar painéis, paus, e outros materiais não-convencionais. Neste sentido, os autores acima referidos fazem menção ao facto de as crianças ficarem *fascinadas com objetos domésticos- painéis, tampas, chaves, caixas, colheres – e materiais naturais- pedras, paus, folhas* (idem, p. 25).

Considero bastante pertinente (se não fundamental) a utilização de materiais versáteis, do quotidiano e diversificados, em contexto de creche e Pré-Escolar. Neste sentido, também as autoras Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), frisam a importância

dos materiais pedagógicos, no sentido de transportarem mensagens e criarem *oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos [...] serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver* (p. 17).

Capítulo III- Metodologia de Investigação⁹

⁹ O presente capítulo contém informações retiradas do produto académico “Fundamentação Metodológica”, desenvolvido por mim no âmbito da Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto lecionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2013/2014.

Paradigma da Investigação

Entendendo as instituições educativas como instituições que pretendem ser concretas, impera a necessidade de refletir sobre as práticas e encara-las com uma atitude crítica e reflexiva. Tendo em conta a necessidade de inovação e reflexão em qualquer prática educativa, impera, de facto, atuar através de uma investigação qualitativa em Educação.

Neste sentido, considero pertinente atentar nas palavras de Alarcão (2003), quando a autora refere que o docente reflexivo deve basear-se *na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores* (para. 32). Desta forma, o docente reflexivo deve, portanto atuar na sua prática de forma *inteligente, situada e reativa* (idem).

Para Bogdan e Biklen (1994), um paradigma é aquilo que nos permite observar o Mundo em que vivemos e identificar o que é, efetivamente, importante para nós, enquanto Seres Humanos. Para Guba (1997) cit. por Aires (2011), um paradigma é, nada mais do que um *conjunto de crenças que orientam a ação* (p. 18).

Eleger o paradigma a seguir em determinada investigação, depende do estudo que irá ser realizado pelo investigador. Depende também da demarcação da realidade a investigar e das estratégias mais adequadas para o rumo da investigação a realizar (Aires, 2011, p. 20).

Tendo em conta a natureza da investigação realizada neste caso, decidi optar claramente pelo paradigma interpretativo. Optei por seguir o paradigma interpretativo pois nunca foi minha intenção “provar” nada, nem tão pouco elaborar um diagnóstico ou estabelecer uma explicação para alguma situação observada ou analisada.

Tendo em conta as características do paradigma interpretativo, considerei ser o mais adequado para o estudo realizado, até porque para Walsh, Tobin e Graue (2010), este é o que melhor se coaduna com o campo educativo.

Importa também salientar as características deste paradigma, como forma de explicitar a razão para a escolha do mesmo. Assim, num estudo orientado através do paradigma interpretativo existe um *compromisso em compreender a complexidade de um fenómeno que preocupa* (idem p.1038), sendo que *a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido* (idem p.1038).

Devo salientar que ao longo da minha investigação, foi minha preocupação “procurar” e privilegiar as interpretações das equipas educativas ao longo das diversas situações observadas e analisadas. De facto, esta é uma das preocupações de um estudo interpretativo, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), ao frisarem que os investigadores qualitativos questionam os sujeitos com o intuito de entender *aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o Mundo social em que vivem* (Bogdan e Biklen, 1994 p.51).

Investigação Qualitativa

A investigação em Educação pode adotar duas vertentes: quantitativa e qualitativa. Bento (2012) menciona que os termos quantitativo e qualitativo, no que se diz respeito à investigação em Educação, referem as duas tradições de investigação, cada uma com a sua terminologia, métodos e técnicas (p.1).

A investigação quantitativa assenta, sobretudo, no pressuposto da filosofia positivista, das ciências exatas e da psicologia. Neste sentido, a investigação quantitativa defende a existência de *factos com realidade objetiva, que podem ser descritos numericamente*, fomentando portanto a dependência face aos números, medidas, experiências, relações e descrições numéricas (Bento, 2012, p.1).

Ao longo de vastas décadas (até meados dos anos 70), assistiu-se à predominância da investigação quantitativa, pois grande parte dos estudos realizados eram metodologicamente organizados através dos pressupostos da mesma. No entanto, tal como referem Travers (1978) e Tyler (1976), os historiadores da investigação educacional tradicional citam o ano de 1954 como um ponto de viragem, relativamente aos avanços realizados no âmbito das investigações qualitativas (Bogdan e Biklen, 1994, p.19).

Este ponto de viragem deveu-se, sobretudo à legislação aprovada pelo Congresso que permitia pela primeira vez, a atribuição de bolsas a instituições com programas de investigação educacional (Bogdan e Biklen, 1994, p.19). Assim, através do reconhecimento federal, a investigação educacional tornara-se reconhecida pela primeira vez. No entanto, apesar do reconhecimento conferido à investigação, o trabalho dos investigadores que trabalhavam com metodologias qualitativas continuava a ser considerado marginalizado, tendo vindo apenas a ser reconhecido à posteriori, mais concretamente no final dos anos sessenta.

Desta forma, Bogdan & Biklen (1994) frisam os avanços no campo da investigação qualitativa, quando referem que

um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipótese e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais (...)

(p.11).

No que diz respeito às origens da Investigação Qualitativa, estas remontam a diversas disciplinas. Bogdan & Biklen (1994) referem até que *as origens da investigação qualitativa se encontram em várias disciplinas, donde que a nossa resenha histórica ultrapasse as fronteiras disciplinares* (p.19). É a mesma fonte bibliográfica que salienta que a origem da Investigação Qualitativa remonta essencialmente a disciplinas como a Sociologia da Educação e a Antropologia.

A origem da Investigação Qualitativa encontra-se, também, intrinsecamente ligada com a época da sua origem, nomeadamente com a Sociedade e a Educação características do Século XX.

Caraterísticas da Investigação Qualitativa

Tal como tenho vindo a referir, é cada vez mais visível o uso de metodologias qualitativas. Ludke & André (1986) evidenciam esse crescente uso ao afirmar que *é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área da educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas* (p.11). No entanto, os mesmos autores reconhecem as dúvidas sobre quais são, efetivamente, as características da investigação qualitativa. Grande parte das dúvidas prendem-se sobretudo com *quando é, ou não adequado utiliza-la [a investigação qualitativa] e como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de investigação assim como com o uso de termos como pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participativa, estudo de caso e estudo de campo, muitas vezes empregados indevidamente como equivalentes* (idem).

A investigação qualitativa utiliza e trata dados qualitativos. Os investigadores qualitativos utilizam metodologias que possam criar dados qualitativos passíveis de serem tratados, para que assim possam relacionar os dados com o modo de agir dos participantes da investigação, assim como com a observação realizada. Assim, a investigação qualitativa demarca-se a passos largos da investigação quantitativa, que tem como principal metodologia a utilização de dados de natureza numérica, tal como anteriormente referi, citando Bento (2012).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco caraterísticas fundamentais. No entanto, os autores referem que apesar destas caraterísticas, nem todos os estudos têm obrigatoriamente que as patentear, sendo que existem até estudos de natureza qualitativa que *são, inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais das caraterísticas* (p.47).

Assim, as características da Investigação Qualitativa são, segundo Bogdan & Biklen (1994), as seguintes:

1. *Na Investigação Qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal* (Bogdan & Biklen, 1994, p.47). Ou seja, a metodologia de investigação qualitativa pressupõe o contacto direto entre o investigador e o ambiente, assim como os intervenientes da situação observada. Assim, como *os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (...)*, este estudo é, portanto, chamado também de “naturalístico” (Ludke & André, 1986, p.11).

2. *A investigação Qualitativa é descritiva* (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). Ou seja, os dados recolhidos pelo investigador são, essencialmente, de natureza descritiva, recolhidos em *forma de palavras, ou imagens e não de números* (p. 48). Neste sentido, Ludke e André (1986) referem que o material obtido através de pesquisas qualitativas *é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos* (p.12).

3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 40). Neste sentido, durante uma investigação qualitativa, os investigadores devem ter em conta, essencialmente o processo pelo qual foi possível chegar ao produto final da investigação. Portanto, o interesse de um investigador através da metodologia qualitativa deve ser *verificar como [o problema] se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações quotidianas* (Ludke & André, 1986, p. 12)

4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva* (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50). Neste sentido, os investigadores

que utilizem metodologias qualitativas, não se devem *preocupar em procurar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo* (Ludke e André, 1986, p. 13). Assim, o desenvolvimento do estudo, aproxima-se à imagem de um funil: *no início, há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos ou específicos* (p. 13).

5. O Significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Durante a investigação qualitativa é fundamental que o investigador seja capaz de “dar sentido” e capturar as perspetivas dos participantes. Assim, *ao considerar os pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo* (Ludke & André, 1986, p. 12).

Tendo em conta as variadas formas que pode a investigação qualitativa assumir, Ludke & André (1986), referem que se *destacam a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso*, pesquisas que têm vindo a ganhar uma crescente aceitação *na área da educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas com a escola* (p. 13).

Investigação-Ação

Durante este estudo, foi meu propósito orientar-me através de metodologias de Investigação Qualitativa, mais concretamente através da Investigação-Ação.

A Investigação-Ação, assim como a sua definição, apresentam grande ambiguidade, não sendo possível apresentar uma única definição para o termo. Neste sentido, apesar de não existir consenso quanto a um termo único, existem diversos autores que apresentam as suas propostas de definição. Por exemplo, John Elliot (1991) cit. por Máximo-Esteves (2008), defende que a Investigação- Ação pode ser definida *como o estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre* (p. 18). Para Rapoport (1970) cit. por Máximo-Esteves (2008), a *investigação-ação pretende contribuir para resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético mutuamente aceitável* (p. 18). Ainda sobre a definição de investigação-ação, John McKernan (1998) cit. por Máximo-Esteves (2008), refere que:

a investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático- primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação-, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (p. 20).

Apesar de todas as definições que anteriormente apresento, considero pertinente citar Máximo-Esteves quando refere que *a definição de um conceito é sempre redutora, isto é, nunca esgota as características que o compõem* (p. 18). A autora defende até que no caso específico da definição de investigação-ação,

a tarefa é particularmente complexa, por várias razões, de entre as quais sobressaem: a recentidade do tema, a vastidão das suas áreas de aplicação,

a variedade de perspectivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respetiva investigação (p. 18)

Origens da Investigação-Ação

Máximo-Esteves (2008) refere que a investigação-ação teve a sua génese nos Estados Unidos da América, *onde foi concebida e aplicada, num primeiro momento, mediante o contributo de vários pensadores pertencentes ao campo da educação, mas também ao campo das ciências sociais* (p. 23). Apesar das divergentes opiniões acerca do período temporal em que “nasceu” a investigação-ação, este é segundo vários autores, situado essencialmente nos anos 40 do século XX. Apesar desta ordem de ideias, existem autores que revogam este período temporal. Por exemplo, James McKernan (1998) cit. por Máximo-Esteves (2008), ao qual já me referi anteriormente, *advoga a necessidade de recuar aos finais do século XIX* para que sejamos capazes de analisar a génese da investigação-ação. Ainda Cohen e Manion (1990) cit. por Máximo-Esteves (2008) consideram essencial ter em conta *os movimentos educacionais que surgiram nos Estados Unidos, antes de Kurt Lewin e que foram circunstancialmente favoráveis ao impacto que a investigação-ação mais tarde adquire* (p. 24).

Ainda no que concerne às origens da investigação-ação, considero inegavelmente necessário referir John Dewey (1859-1952) e Kurt Lewin (1890-1947), dois dos principais fundadores da referida metodologia. John Dewey, preocupava-se, essencialmente, com questões ligadas à noção de interação, assim como o papel do ambiente no processo de aprendizagem e, com questões relacionadas com o pensamento reflexivo (pensamento “base” da investigação-ação). Dewey refere, sobre este pensamento reflexivo, que as condições da passagem de uma situação duvidosa para uma situação clara são: *um estado de dúvida, de vacilação, de perplexidade, de dificuldade mental, em que se origina o pensamento, e num ato de busca, de caça, de investigação para encontrar algum material que esclareça a dúvida, que dissipe a perplexidade* Dewey (1898) cit. por Máximo-Esteves (2008) (p. 27).

Já a teoria de Kurt Lewin, assenta essencialmente nos conceitos de teoria de campo (onde para compreender o comportamento de cada pessoa ou grupo, Lewin defendia que era necessário conhecer todo o campo envolvente), e de dinâmica de grupo (onde defendia que é através da dinâmica de grupo que devem girar os principais interesses do investigador).

Segundo Máximo-Esteves (2008), a partir dos *três últimos decénios tem-se assistido à expansão do recurso à investigação-ação em diversas áreas das ciências sociais* (p. 15). Segundo a mesma fonte bibliográfica, Cohen e Manion, chamam a atenção para o facto de, a partir da década de 80 do Século XX, a literatura da especialidade incluir mais publicações orientadas por esta do que por qualquer das outras linhas de investigação existentes Cohen & Manion (1990) cit. por Máximo-Esteves (2008) (p. 15).

Caraterísticas da Investigação-Ação

A investigação-ação é caracterizada segundo Coutinho et. al (2009), por se *tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais* (p. 361). Sumariamente, a mesma fonte bibliográfica cita as fundamentais caraterísticas da investigação-ação como sendo as seguintes:

1. *Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza a investigação com pessoas, é um co-investigador com e para com os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade [sic] (Zuber-Skerritt,1992)*
2. *Prática e Interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada [sic] (Coutinho, 2005);*
3. *Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre a teoria e a prática (Cortesão, 1998);*
4. *Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições*

sociopolíticas dadas, mas também, atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo (Zuber-Skerritt, 1992);

5. *Auto-Avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos* (Coutinho et. al, 2009, pp. 362-363)

No sentido das características da Investigação-Ação, anteriormente referidas, Zuber-Skerritt (1996) cit. por Coutinho et al (2009), refere que *fazer investigação-ação implica planear, actuar, observar e refletir mais cuidadosamente (...) no sentido de introduzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas [sic]* (p. 363).

Modelos de Investigação-Ação

Os modelos de Investigação-Ação baseiam-se sobretudo, no carácter cíclico desta investigação, assentando essencialmente na ideia de uma espiral. Vários autores defendem que o carácter cíclico da Investigação-Ação pressupõe que exista a referida espiral entre a ação e a reflexão, de maneira a que ambos os momentos estejam integrados e se complementem (Coutinho et. al, 2009, p. 366).

Segundo Coutinho et. al (2009), a Investigação-Ação é constituída por diferentes fases que se desenvolvem continuamente. Essas fases resumem-se basicamente (...) *na sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização)* (p. 366). Tendo em conta o carácter cíclico da Investigação-Ação esta pode ter vários ciclos, sendo que na maioria dos casos, um único ciclo não é suficiente para que se chegue à situação desejada.

Tal como anteriormente referi, Kurt Lewin e John Dewey são considerados os fundadores da Investigação-Ação, sendo segundo Máximo-Esteves (2008), duas das figuras com mais impacto ao nível do desenvolvimento desta metodologia de investigação. Desta forma, Máximo-Esteves (2008) refere a importância de *compreender os fundamentos essenciais da Investigação-Ação, [e] analisar-se, ainda que de uma forma ligeira, o pensamento e as ações das figuras com mais impacto nesses movimentos [nomeadamente da metodologia da Investigação-Ação]* (p. 25).

Tendo-me referido anteriormente aos contributos de Lewin e Dewey no desenvolvimento desta metodologia, considero pertinente selecionar e abordar o Modelo de Investigação-Ação de Kurt Lewin. Este modelo compõe três fases: *planificação, ação e avaliação da ação* (Coutinho et. al, 2009, p.367). O modelo de Lewin, influenciado pela ideia de dinâmica de grupos, sociogramas e psicodrama, defende essencialmente que uma investigação parte sempre de uma

ideia geral a propósito de um tema ou problema relevante sobre o qual é traçado um plano de ação, devendo proceder-se a um reconhecimento e avaliação do seu potencial e das suas limitações para se partir para a ação, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa ação (p. 368).

Após a fase anterior, o modelo de Kurt Lewin sugere que o Investigador faça uma revisão do plano inicial para que assim efetue eventuais ajustes (nomeadamente de acordo com os elementos recolhidos até então, ao longo da investigação que vem a ser realizada).

De forma e contextualizar as afirmações tecidas no parágrafos anteriores, apresento no Anexo II, o modelo de Investigação de Lewin (1946), adaptado de Coutinho et al (2009).

Tal como o modelo anteriormente exposto, outros modelos de Investigação-Ação foram propostos por distintos investigadores. Segundo Coutinho et al (2009), Stephen Kemmis, John Elliott e Jack Whitehead são, tal como Lewin, investigadores que propuseram o seu “próprio” modelo de Investigação, fazendo por vezes adaptações aos modelos já existentes, aproximando-os cada vez mais da realidade do contexto educativo.

Apesar de díspares, os modelos apresentados pelos investigadores são, todos eles centrados na “espiral cíclica” da Investigação-Ação.

Instrumentos de Recolha de Dados

Durante a realização de uma investigação, de qualquer natureza, é imperativo pensar nas formas pelas quais se irá proceder à recolha de dados, que posteriormente serão tratados. Neste sentido, a investigação-ação não é uma exceção, e implica tal como qualquer investigação *pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando* (Coutinho et. al, 2009, p. 373). É necessário ter em conta que a escolha dos instrumentos de recolha de dados estão intimamente

relacionadas com as questões às quais o investigador pretende dar resposta (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Em seguida, irei apresentar os diversos instrumentos de recolha de dados que foram ser utilizados por mim, enquanto investigadora, como instrumentos de recolha de dados ao longo do desenvolvimento do presente projeto.

Observação

Segundo Máximo-Esteves (2008), a observação *permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles aconteceram num determinado contexto* (p. 87). Através da observação, é possível compreender os contextos, assim como as pessoas que nele se incluem e as interações entre pares.

No entanto, apesar de a observação ser tomada como um processo natural, esta deve ser treinada de forma a evitar a dispersão e a focar a atenção do investigador nas questões formuladas *à priori*. Máximo-Esteves (2008) defende que após decidido qual o *objeto/sujeito a observar, é necessário decidir de imediato como efetuar o seu registo* (p. 88).

Considero pertinente referir que existem três tipos de observação, segundo Carmo e Ferreira (1998): Observação não-participante, onde o observador *não interage de forma alguma com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação*; Observação participante despercebida pelos observados, onde o investigador assume um papel ténue, *passando completamente despercebido à população observada (...) uma vez que as situações observadas ocorrem em ambiente aberto* e Observação participante propriamente dita, onde o investigador assume *explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada*, interagindo, portanto com a população que se encontra a observar (pp. 106,107).

Devo referir que ao longo da minha investigação assumi efetivamente, o papel de observadora participante, devido sobretudo, à minha condição enquanto estagiária nos diferentes contextos educativos.

Em seguida, apresentarei alguns instrumentos que permitem aos investigadores, registar as observações recolhidas nos contextos. Devo realçar que os instrumentos apresentados foram os por mim utilizados ao longo da minha investigação-ação.

Notas de Campo

As notas de campo são, segundo Bogdan & Biklen (1994), o *relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha* (p. 150). As notas de campo devem ser, portanto, um suporte onde se dê *uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas* que o investigador considere relevante para a investigação (p. 150).

Bogdan & Biklen (1994) consideram ainda que as notas de campo devem consistir em dois tipos de materiais. Por um lado, deve existir uma descrição, tal como anteriormente referi. No entanto, por outro, as notas de campo devem conter uma componente reflexiva, onde o investigador pretende apresentar o seu ponto de vista, assim como as suas ideias e principais preocupações (p. 152).

As observações realizadas durante a permanência no contexto podem ser anotadas no momento em que ocorrem ou após a ocorrência. Assim, Máximo-Esteves (2008) refere que no momento em que ocorrem, as observações poderão *materializar-se de forma escrita, através de anotações condensadas redigidas na aula, enquanto as crianças executam a tarefa que se está a observar* ou, de forma audiovisual (no caso de ser necessário uma total fidelidade sobre determinado caso/assunto) podendo recorrer-se *ao formato áudio, no caso da observação de ocorrências ou conversações, que serão posteriormente transportadas para registo escrito (...) quando, por exemplo, se pretende registar as expressões das crianças ou a movimentação na sala* (p. 88). É ainda referido pela mesma autora que as observações poderão ser também anotadas após a ocorrência, altura em que as *notas de campo tomam a forma de registo escrito (...). Trata-se de anotações extensas, detalhadas e reflexivas, elaboradas depois da aula* (p. 88).

Máximo-Esteves (2008) alerta que no caso de as notas de campo serem elaboradas após a ocorrência, estas devem ser registadas *o mais rapidamente possível, enquanto a memória retém os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos* (p. 88).

Os excertos seguintes retratam casos de duas notas de campo, escritas por mim, durante a investigação realizada em contexto de estágio. Os excertos referem-se a uma situação ocorrida no Estágio em Creche, e no Estágio em Jardim-de-Infância, respetivamente.

“Observei que há vários mapas na sala, onde se faz o controlo de cada criança – esfínteres, introdução das comidas. Cada criança tem uma gaveta etiquetada” (Notas de Campo, 16 de Outubro de 2013).

“Pensamento divergente: vários pensamentos/ perspetivas acerca de uma coisa ou material. Ex: Esponjas retangulares – televisão, despertador, retângulo” (Notas de Campo, 17 de Março de 2014).

Diários

Segundo Spradley (1980) cit. Máximo-Esteves (2008), o *diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador* (p. 89). O diário é então uma coletânea de registos *descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (...), de observações estruturadas e registos de incidentes críticos* (p. 89).

Os diários, têm como principal função registar detalhadamente as ocorrências decorridas num determinado contexto de observação. Assim, é esperado que o diário seja um instrumento em que se tenta reproduzir com grande exatidão o que acontece num determinado contexto. Neste sentido, Máximo-Esteves (2008) refere que nas sequências descritivas do diário de cada investigador, deve-se revelar *o detalhe e não o resumo, o particular e não o geral, o relato e não o juízo avaliativo* (p. 89).

Dada a sua exatidão e riquezas interpretativas, descritivas e reflexivas, o diário tem vindo a constituir-se como um dos recursos metodológicos mais utilizado pelos investigadores qualitativos, nomeadamente pelos investigadores que operam através da metodologia da Investigação-Ação.

Considero pertinente referir que todas as entradas do diário devem estar devidamente datadas e referenciadas, tal como Máximo-Esteves (2008) defende acerca deste tema.

Devo salientar que ao longo da minha investigação foi meu propósito construir os meus diários, com base nas notas de campo retiradas no dia-a-dia em cada um dos contextos. Efetivamente, foram estes registos que me permitiram “construir” de forma mais exata e clara, as minhas reflexões cooperadas, apresentando sempre que possível, situações concretas, às quais me vim a referir nos meus diários e notas de campo.

As notas de campo e os registos diários por mim redigidos ao longo da minha investigação foram, sem dúvida, essenciais no sentido em que me permitiram pormenorizar situações específicas, tal como as apresentadas no Capítulo IV, onde especifico as minhas intervenções nos diferentes contextos.

Em seguida, apresento dois excertos de diários, escritos por mim, enquanto investigadora e estagiária, em contexto de Creche, e de Jardim de Infância, respetivamente.

“Hoje, tivemos reunião com a Coordenadora S.B. Visitámos as instalações da instituição. Tinha receio de ter falta de experiência e que isso me afetasse, acho que realmente afetou. No entanto, espero que com o tempo seja capaz de superar as dificuldades que até aqui encontrei. Disse à Educadora Cooperante que não tinha experiência em 1ºBerçário, nem nos cuidados que devia ter com as crianças dessa idade. Propôs-se a ajudar-me no necessário” (Diário, 16 de Outubro de 2013)

“ Durante a reunião de pais, observei que foi enaltecida a importância do trabalho de equipa, e a cooperação como vista à promoção de um ambiente estruturado e organizado no contexto. Tenho vindo a observar, de facto, uma cooperação bastante interessante entre os membros da Sala dos Pirilampos, nomeadamente entre a auxiliar, a Educadora e eu, enquanto estagiária” (Diário, 29 de Outubro de 2014).

Documentos das Crianças

Segundo a obra de Máximo-Esteves (2008), a análise dos *artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos* (p. 92). Assim, a autora refere que a análise dos portfólios das crianças, constitui uma metodologia de perceber e analisar os avanços e as transformações das crianças ao longo do tempo.

Entrevistas

A entrevista é, segundo Máximo-Esteves (2008), uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional. Bogdan & Biklen (1994) referem que em investigação qualitativa, as entrevistas poderão ser utilizadas de formas distintas: *podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados, ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante análise de documentos e outras técnicas* (p. 134). As entrevistas qualitativas oferecem *ao investigador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo* (p. 135).

Existem diferentes tipos de entrevista, que devem ser utilizados de acordo com a *formalidade da situação, a diretividade da orientação, e o padrão de estrutura do seu conteúdo* (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). Segundo Jorgensen (1989) cit. por Máximo-Esteves (2008), nos estudos *antropológicos é frequentemente referido o recurso a dois géneros de entrevista: a entrevista formal e a entrevista informal* (p. 93).

As entrevistas formais são, segundo Máximo-Esteves (2008), encenadas e estruturadas podendo ser o único instrumento de recolha de dados de uma investigação. Enquanto isso, a entrevista informal, aproxima-se de uma *conversa do quotidiano, distinguindo-se da conversa pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação* (p. 93).

Os investigadores que utilizam a metodologia da Investigação Qualitativa utilizam, mais comumente a entrevista em profundidade, entrevista de história de vida (ou biográfica) e a entrevista semiestruturada. Tuckman (2012) refere ainda a entrevista através de conversa formal, o modelo de entrevista padrão, a entrevista estandardizada de final fechado, a entrevista de resposta fixa e a entrevista fechada.

Devo salientar que ao longo de toda a minha investigação, não recorri em qualquer momento à recolha de dados através de entrevistas formais. Desta forma, todas as entrevistas realizadas por mim, assemelharam-se assumidamente a conversas do quotidiano. Optei por recolher dados através da entrevista informal, pois considerei que obteria uma maior “abertura” por parte das Educadoras Cooperantes, e poderia adaptar o conteúdo da minha entrevista conforme o “rumo” da mesma.

As entrevistas informais, por mim realizadas em ambos os contextos, passaram não só por questionar alguns aspetos relacionados com o tema da minha investigação, mas também por outros assuntos inerentes à prática pedagógica de ambas as

Educadoras, bem como algumas questões sobre os contextos. Neste sentido, apresento em seguida dois “excertos” de entrevistas realizadas às Educadoras Cooperantes, em contexto de Creche e de Jardim de Infância, respetivamente.

“Estagiária: O que pensa acerca das rotinas na Sala de Berçário?

Educadora S.B: Penso que é fundamental existirem rotinas. No entanto, também devem ser respeitados os ritmos de cada criança.

Estagiária: O que é para si mais complicado no que concerne às rotinas da Sala?

Educadora S.B: Enquadrar na rotina os horários institucionalizados, por exemplo a hora de almoço oficializada pela instituição” (Entrevista, Reunião Semanal de dia 23 de Outubro de 2013).

“Estagiária: Qual é o tema do Projeto da Sala dos Pirilampos?

Educadora I.L: O tema do projeto é o autocontrolo.

Estagiária: Como surgiu o tema?

Educadora I.L: Como existem crianças muito pequenas, “acordei” esse tema com o grupo para que fossem prevenidos os conflitos dentro do grupo e se promovesse o respeito entre pares.

Estagiária: E as suas estratégias têm surtido efeito?

Educadora I.L: Penso que sim. O grupo coopera bastante para que os conflitos existentes sejam facilmente ultrapassados ou resolvidos pelas crianças” (Entrevista, reunião diária de dia 12 de Março de 2014).

Pesquisa Documental

De forma a inteirar-se mais concisamente acerca do ambiente e do contexto em que se insere a investigação, o investigador deve realizar uma pesquisa documental, nomeadamente uma pesquisa de documentos institucionais do contexto onde decorre a observação.

A pesquisa documental estende-se ainda, à pesquisa por fundamentação acerca do tema ao qual se pretende dar resposta, por exemplo. Neste sentido, é necessário que o investigador seja capaz de seleccionar alguns centros de documentação e locais onde poderá exercer uma pesquisa acerca dos documentos que pretenderá utilizar ao longo da investigação.

Tendo em conta a natureza da investigação realizada, bem como do presente relatório, recorri inúmeras vezes à pesquisa documental. Desta forma, bibliografia acerca do tema em estudo, bem como acerca das diferentes valências em que desenvolvi a minha investigação foram documentos por mim analisados com bastante frequência. Devo salientar que também os Projetos de ambas as instituições constituíram documentos frequentemente analisados por mim, ao longo do desenvolvimento de toda a minha investigação no terreno.

Capítulo IV- Narrativa Descriptiva

Descrição dos Dispositivos e Procedimentos de Intervenção

Devo referir que durante a realização do estudo, houve da minha parte (enquanto estagiária e enquanto investigadora), uma intervenção direta no contexto.

Neste sentido, e tendo em conta a abertura e a aceitação das Educadoras Cooperantes, bem como dos grupos de crianças à minha presença, e à minha investigação, resolvi que poderia, efetivamente, atuar no contexto.

Desta forma, implementei diversas estratégias concretas de promoção e exploração dos diferentes materiais existentes (ou não existentes) em cada contexto. Devo referir que todas as estratégias implementadas foram devidamente apoiadas pelas equipas educativas de ambos os contextos em que o presente estudo foi realizado.

Dada a natureza dos Estágios realizados, as minhas intervenções nos contextos apresentaram algumas disparidades, tal como demonstrarei ao longo da descrição das minhas intervenções. Relativamente ao Estágio em Creche, denotar-se-á a cooperação existente entre mim, enquanto estagiária, e a minha colega de estágio. Apesar de nos encontrarmos a estagiar em diferentes salas, ambas desenvolvemos o estágio em Berçário, sobre a supervisão da Educadora S.B (responsável por ambas as salas de Berçário: Sala Rosa e Sala Violeta). Desta forma, grande parte das intervenções por mim idealizadas e realizadas foram também levadas a cabo pela minha colega de estágio, pois sempre foi nossa intenção agir em cooperação.

Relativamente ao Estágio em Jardim de Infância, e tendo em conta que me encontrava a estagiar sozinha numa sala (Sala dos Pirilampos), todas as intervenções realizadas foram intervenções a *solo*. No entanto, sempre fui bastante apoiada pela Educadora Cooperante I.L, bem como pela auxiliar da sala, que sempre demonstraram a sua disponibilidade e solicitude para com as minhas intervenções e ideias.

Efetivamente, a minha intervenção enquanto estagiária e enquanto investigadora apresentou uma grande disparidade nos dois contextos. Devido à natureza da primeira valência (berçário), e da segunda (jardim-de-infância), os procedimentos e intervenções por mim implementadas foram, naturalmente, bastante diferentes. Desta forma, apresento em seguida, as intervenções por mim levadas a cabo em contexto de Creche e de Jardim-de-Infância.

Intervenção em Contexto de Creche

Intervenção Nº1- Garrafas Sensoriais¹⁰

Durante as dez semanas de estágio, acompanhando a Educadora Cooperante S.B, sempre demonstrei interesse em dinamizar algumas propostas junto das crianças. Interessaram-me, fundamentalmente, propostas que me permitissem fomentar a exploração de materiais não convencionais, no sentido de dar resposta à investigação por mim realizada para a construção do presente relatório.

Desta forma, considerei pertinente realizar, com o grupo, uma atividade em que abordasse e promovesse a exploração a nível sensorial. Assim, conversei com a minha colega de estágio e juntas, decidimos propor à Educadora S.B a realização de uma exploração de Garrafas Sensoriais. A Educadora considerou que esta era uma proposta interessante, dando “luz verde” para que a mesma prosseguisse junto dos grupos de ambas as Salas (Sala Rosa e Sala Violeta).

Após aprovação da Educadora, começámos a pensar sobre qual a melhor forma de abordar o tema e como seria realizada a planificação da atividade assim como a forma como os materiais seriam executados. Construámos em conjunto uma planificação¹¹ e elaborámos um esboço onde descrevíamos quais os conteúdos constantes em cada garrafa.

Desta forma, chegámos a conclusão que construiríamos as seguintes Garrafas Sensoriais:

- 1 Garrafa com bolas de algodão colorido;
- 1 Garrafa com bolas de gel coloridas;
- 1 Garrafa com arroz e moldes de flores prateadas;
- 1 Garrafa com água;
- 1 Garrafa com massas;
- 1 Garrafa com água e purpurinas.

Ao projetar as garrafas que iríamos construir e colocar à disposição das crianças, foi nosso objetivo utilizar garrafas com diferente interesse visual, sensorial e sonoro. Desta feita, concluímos que seria necessário utilizar garrafas que produzissem diferentes sons (garrafa com massas e garrafa com arroz), bem como apelativas visualmente (garrafa com água e purpurinas, garrafa com bolas de algodão coloridas, garrafa com

¹⁰ Apêndice III.

¹¹ Apresentada no apêndice III.

bolas de gel coloridas), e ainda que permitissem às crianças uma exploração sensorial ao nível de “mais pesado” e “menos pesado” (garrafas com água, comparadas com a garrafa com algodão, por exemplo).

Tal como referem Papalia, Olds & Feldman (2001), *graças ao seu cérebro a desabrochar, mesmo o recém-nascido já é capaz de ter um sentido adequado daquilo que toca, vê, cheira prova e ouve; a estimulação sensorial pode, por sua vez, promover o rápido desenvolvimento do cérebro* (p. 168). Neste sentido, considero que a exploração de materiais de elevado apelo sensorial, tais como as Garrafas Sensoriais, são, de facto, uma mais-valia na estimulação dos diferentes sentidos de bebés e crianças.

Pessoalmente tinha grande interesse em dinamizar esta atividade, devido aos meus pensamentos frequentes sobre a exploração livre de materiais. Desta forma, considerei bastante pertinente a realização da atividade e, fundamentalmente a observação do comportamento de cada criança face às diferentes garrafas sensoriais.

Observações e Considerações

Projetando esta proposta, o meu principal objetivo foi sobretudo fomentar a exploração de mais um conjunto de materiais não-convencionais, no sentido de proporcionar às crianças a oportunidade de explorar livremente as diferentes Garrafas Sensoriais.

Relativamente à exploração de materiais propriamente dita, considerei fundamental proporcionar às crianças uma exploração totalmente livre das Garrafas. Neste sentido, adotei uma postura de facilitadora da exploração, não querendo (de todo) intrometer-me no reconhecimento de materiais, levado a cabo pelas crianças do grupo. Assim, de forma a promover uma exploração completamente livre por parte das crianças, distribuí as diferentes garrafas por toda a área da manta, esperando que os bebés as procurassem.

No ponto seguinte, apresentarei algumas das observações que considerei mais relevantes, ao longo da proposta apresentada. Devo referir que apesar de apenas serem consideradas algumas observações (neste produto académico), foi meu intuito analisar sempre cada criança em particular, tendo em conta as suas especificidades pessoais.

1.1. Exploração de Garrafas com forte apelo Sensorial, Visual e Auditivo

É certo que crianças em tenra idade são já chamadas à atenção pela cor, bem como por formatos interessantes e apelativos à sua visão. Tendo esta premissa como um dos meus pontos de partida, construí algumas garrafas que apelassem ao sentido visual das crianças, bem como à sua audição e sentido sensorial.

No que concerne à exploração das diferentes Garrafas Sensoriais, (e apesar de todas as garrafas terem sido exploradas pelas crianças) observei que a maioria dos bebés interessara-se pela exploração de garrafas visualmente ou sensorialmente apelativas.

No caso das garrafas com maior “foco” sensorial, as garrafas exploradas com maior intensidade foram, sem dúvida, a garrafa com bolas de gel colorido, bem como a garrafa com arroz.

Num dos casos, particularmente, a criança mais velha do grupo da Sala Rosa, D.G, tentou durante alguns momentos monopolizar grande parte das garrafas de forma a explorá-las sozinho (mostrando-se até um pouco irritado quando as outras crianças mostravam intenção de explorar as mesmas garrafas). No entanto, passado algum tempo acabou por se focar especialmente na garrafa que continha água simples e na garrafa que continha bolas de algodão colorido.

O bebé apresentou interesse em explorar todas as restantes garrafas, abanando-as, batendo com elas no chão, pondo-as na boca e realizando todo o tipo de movimentos. Observei até o momento em que o bebé tentava colocar uma das garrafas sensoriais dentro de um cubo de encaixe, com o qual frequentemente brincava (apresento o registo fotográfico no apêndice III, fotografia 1) o que considerei uma ação bastante curiosa.

No caso das garrafas de maior apelo auditivo, observei um caso bastante interessante, vindo de um dos bebés. Após alguns minutos de exploração da garrafa com bolas de gel colorido, a criança abandonara-a pois concluiu que existia outra apelativa garrafa: a garrafa com arroz e flores prateadas. Dada a sonoridade desta garrafa sensorial, a criança permaneceu durante alguns segundos a bater com ela no chão, assim como a abana-la.

Findada a exploração da garrafa sensorial com arroz, observei que a criança mostrou interesse em explorar a garrafa com massas. Considerei que tal se devia ao facto de esta, tal como a anterior, emitir sons, algo que foi apelativo para a criança.

Reflexão acerca da Proposta

No decorrer desta atividade, observei comportamentos bastante díspares, no que diz respeito à exploração das garrafas sensoriais por parte das crianças. Apesar de estar ciente, à priori, de que a exploração de cada criança iria ser diferente (tendo em conta os seus interesses, assim como a sua capacidade de atenção, entre outros fatores), considerei que nem todas as garrafas iriam ser apelativas para as crianças. Julguei que a garrafa de algodão e a garrafa com água não seriam procuradas pelos bebés. Tal consideração devia-se essencialmente ao facto de pessoalmente, achar que estas eram garrafas pouco apelativas- a garrafa de algodão pelo seu peso (bastante leve) e por não emitir sons, e a garrafa com água devido ao seu excessivo peso (um peso bastante elevado para um pequeno bebé).

Em relação às restantes garrafas, considerei que iriam ser das mais exploradas pelas crianças. Pensei que tal iria acontecer pois as garrafas com bolas de gel colorido, arroz e flores prateadas, massas e água com purpurinas seriam mais apelativas ao nível visual e sonoro. Observei que todas as garrafas foram bastante exploradas pelas crianças, incluindo até as garrafas que considerei que não o iriam ser.

Globalmente, no que diz respeito à avaliação desta atividade, considerei que a proposta foi bastante pertinente tendo em conta a faixa etária em que se encontram as crianças.

A exploração de materiais que apresentei fomenta, na minha opinião, o desenvolvimento de diversas capacidades nomeadamente visuais e auditivas. Considero ainda, que esta atividade teve um papel bastante pertinente, nomeadamente por serem utilizados materiais versáteis, ao invés do uso de materiais “pré-definidos” tais como os objetos que as crianças habitualmente exploravam na Sala Rosa.

Penso que esta proposta se interligou de forma bastante coerente com a perspetiva High Scope, utilizada pela Educadora na sua prática pedagógica, que preconiza o uso de materiais que apelem à capacidade sensoriomotora das crianças, tomando em conta que nos *primeiros três anos de vida, os aprendizes sensoriomotores aprenderem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes ativos* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 38), bem como com a temática escolhida por mim para a construção do presente relatório final.

Devo também referir que um conjunto de Garrafas Sensoriais foi deixado em cada uma das salas de Berçário (Sala Rosa e Sala Violeta), com o intuito de os bebés poderem vir a explora-las noutro contexto e sempre que se mostrassem interessadas em fazê-lo. Passado algum tempo, vim a observar que os bebés continuavam a mostrar-se interessados em explorar o material, livremente. Desta forma, e atentando o interesse dos bebés, foi meu propósito incluir também algumas destas garrafas numa diferente proposta (O Cesto dos Tesouros), à qual me irei referir em seguida.

Intervenção Nº2- O Cesto dos Tesouros ¹²

Desde que iniciei a minha pesquisa bibliográfica, referente às propostas que pretendia abordar em contexto de creche, a exploração de materiais através do Cesto dos Tesouros sempre me interessou particularmente. Após algumas leituras sobre o assunto, nomeadamente Goldshmied & Jackson (2007) e Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), a minha curiosidade aguçou-se cada vez mais. Desta forma, propus à Educadora Cooperante S.B, bem como à minha colega de estágio, dinamizar uma exploração de materiais através do Cesto dos Tesouros.

Para Goldshmied & Jackson (2007), o Cesto dos Tesouros constitui uma das *importantes maneiras pelas quais o brincar e o aprendizado dos bebés podem ser estimulados, tão logo possam sentar-se confortavelmente e antes que comecem a engatinhar[sic]* (p. 113). Tendo em conta a crescente consciência do seu corpo e de si próprio, que caracteriza os bebés até 3 anos de idade, é essencial preconizar momentos de exploração e de contacto com materiais que despertem a curiosidade das crianças e apelem à sua crescente focalização sensoriomotora.

O Cesto dos Tesouros foi “criado” de forma a dar resposta à escassez e pobreza de materiais interessantes e de exploração aberta existentes, habitualmente num contexto de Creche e Jardim-de-Infância. Goldschmied (1987) cit. por Goldschmied & Jackson (2007) refere-se exatamente à invenção do Cesto dos Tesouros, como uma forma de dar resposta a alguma *insatisfação demonstrada por bebés, em relação aos brinquedos oferecidos, muitas vezes limitados e desinteressantes (...)* (p. 114).

Para Goldschmied & Jackson (2007), o Cesto dos Tesouros oferece claramente *um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos[sic]* (p. 114), aos cinco sentidos dos bebés, até porque os bebés estão (...) *ávidos por explorarem e aprenderem diretamente utilizando todo o seu corpo e os seus cinco sentidos* (Hohman & Post, 2011, p. 114) .

Durante os momentos em que pesquisei bibliograficamente acerca desta proposta, foi cada vez mais latente para mim a ponte existente entre a mesma e o tema do meu relatório final. Desta forma, e porque de facto, considero essencial a exploração de materiais não-convencionais, ou do quotidiano, principiei uma pesquisa acerca de

¹² Apêndice IV.

que materiais poderia então, utilizar no Cesto dos Tesouros. Segundo Post & Hohmann (2011), a exploração de materiais para bebês até três anos, deve incluir

materiais e experiências aromáticas, materiais e experiências sonoras, materiais para tactear[sic], levar à boca, provar e observar, incluindo uma grande variedade de materiais de desperdício e naturais, de modo a que as crianças possam experimentar algo mais do que brinquedos de plástico, que têm uma atração sensorial reduzida (p. 114).

Após algumas considerações, e tendo sempre em mente a exploração de objetos do quotidiano, reuni com a minha colega de estágio, no sentido de refletir acerca dos materiais que poderíamos colocar no “nosso” Cesto dos Tesouros. Neste sentido, e apoiando-nos sobretudo na obra de Goldschmied & Jackson (2007), foi nossa intenção proporcionar o máximo de explorações através de materiais versáteis, materiais de uso quotidiano, bem como materiais naturais. O meu foco foi, sobretudo proporcionar às crianças materiais que lhes dessem prazer explorar, e materiais flexíveis, passíveis de seres explorados de “mil e uma” maneiras.

Desta feita, elaborámos uma lista de materiais que nos pareceu adequada aos objetivos que tínhamos em mente, bem como aos dois grupos de crianças com os quais iríamos “trabalhar”. Da lista elaborada, faziam parte os seguintes objetos:

- 1 Esponja de Loiça;
- 1 *Puff* de Banho;
- 1 Esfregão;
- Guizos Coloridos;
- 1 Luva Sensorial (que havia sido anteriormente construída por nós, estagiárias);
- 1 Colher de Metal;
- 1 Maraca;
- 1 Abelha Vibratória;
- 1 Novelo de Lã;
- 2 Rolos de Cartão (1 rolo de papel higiénico e 1 rolo de papel de cozinha);
- Tampas de diferentes tamanhos;
- 2 Garrafas Sensoriais (construídas anteriormente por nós, estagiárias);
- 1 Boneco de Peluche;
- 1 Limão;
- 1 Kiwi;
- 1 Escova de Dentes.

Realizada a lista de materiais que gostaríamos de utilizar, esta foi apresentada à Educadora S.B, no sentido de a Educadora aprovar ou não, a lista, bem como adicionar ou remover algum item da mesma, eventualmente. Posteriormente, a lista de materiais foi aprovada pela Educadora S.B e eu referi que gostaria de incluir as famílias nesta atividade. Assim, e tendo em conta que *é vulgar os pais contribuírem com diversos objetos para o cesto dos tesouros ou para o jogo heurístico* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 20), considerei fundamental pedir a participação dos pais. Após alguma reflexão, concluí que a forma mais viável de as famílias participarem nesta atividade seria trazerem materiais (constantes da lista de materiais elaborada por mim e pela minha colega de estágio). Desta forma, foi elaborado um comunicado às famílias de cada Sala (Sala Rosa e Sala Violeta), especificando os materiais que necessitávamos e com os quais gostaríamos que as famílias das crianças contribuíssem.

Devo referir que de entre os objetos constantes do Cesto dos Tesouros por nós construído, (...) *nenhum é um brinquedo comprado, e muitos podem ser encontrados no ambiente do lar de crianças pequenas* (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 114), tal como se pode verificar na lista de materiais que apresentei anteriormente.

Observações e Considerações

Tendo em conta a natureza do estágio desenvolvido por mim e pela minha colega de estágio, esta proposta foi idealizada e desenvolvida em conjunto (até porque ambas nos encontrávamos com crianças em idade de berçário). Tendo em conta as individualidades e especificidades de cada criança, e de cada um dos dois grupos, considerámos fundamental realizar juntas a observação em cada uma das duas salas. Para mim, esta foi uma perspetiva fundamental, no sentido em que me permitiu observar a reação de cada uma das crianças, e de cada grupo face ao Cesto dos Tesouros.

Observei que a exploração dos materiais do Cesto dos Tesouros foi completamente diferente em cada um dos grupos e naturalmente, de criança para criança. Neste sentido, apresentarei em seguida as observações que para mim foram fundamentais, na Sala Rosa, bem como na Sala Violeta, analisando as mesmas.

Considero pertinente referir que esta proposta foi realizada em duas semanas diferentes, devido a questões de gestão do tempo nas diferentes Salas, tal como referirei no ponto seguinte.

2.1. Exploração de Objetos com forte apelo sonoro¹³

Desde cedo, as crianças pequenas reagem a sons quando os ouvem e têm particular interesse em objetos que imitam fontes sonoras.

Durante esta proposta, observei que de facto, estes foram dos objetos mais explorados pelas crianças de ambas as salas. A Luva de Guizos, devido aos seus sons apelativos, foi um dos objetos mais explorados pelas crianças, que a abanavam de forma frenética de forma a ouvir cada vez mais o som que dos guizos emanava. Algumas das crianças levaram-na também ao chão, por diversas vezes, no sentido de entender se dessa forma existiria também a possibilidade de os guizos emitirem sons.

Outro material bastante explorado pelas crianças foi, sem dúvida a colher de metal. Após se aperceberem que caso batessem com a colher em algumas superfícies seriam capazes de emitir sons, alguns bebés exploraram-na dessa forma. O bebé R. foi dos que maior interesse demonstrou na exploração deste material. Considerei esta exploração bastante curiosa, até porque tal como anteriormente referi (neste relatório), os bebés apresentam frequentemente bastante interesse em explorar objetos de cozinha como panelas e outros objetos de metal, tal como a colher existente no Cesto dos Tesouros.

Relativamente à maraca e ao djambé pensei, à priori, que estes seriam dois dos objetos mais explorados pelas crianças. No entanto, observei que apenas um bebé demonstrou interesse em explora-los. Considerei que tal se deveu ao peso dos objetos, especialmente do djambé (material um pouco pesado para as pequenas mãos dos bebés).

¹³ Imagens apresentada no apêndice IV.

2.2. Exploração de Objetos com forte apelo sensorial¹⁴

Tal como refere Portugal (2012), *os bebés necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras* (p.9). Desta feita, observei efetivamente, um grande interesse por parte das crianças, na exploração de objetos com elevado potencial sensorial.

Devo salientar que um dos materiais mais explorados pelas crianças foram as Garrafas Sensoriais. Considerei que tal facto se deveu sobretudo a estas apresentarem cores bastante garridas e serem facilmente manipuláveis pelas crianças.

Em seguida, também o limão e o kiwi foram “objetos” bastante explorados pelas crianças. Apesar de serem objetos do quotidiano, estes não se encontram normalmente, ao alcance das crianças de tenra idade, o que penso que foi um fator crucial para que as crianças se interessassem tanto pelos mesmos. Observei particularmente o bebé R., que após alguns segundos ao contemplar o Cesto dos Tesouros, retirou de imediato o limão. Foi bastante interessante observar a forma como o bebé explorou o material- rolou-o pela sala diversas vezes, indo em seguida ao seu encontro, colocou-o na boca e examinou-o com as suas mãos e a sua visão.

Observei ainda que o *Puff* de banho foi um objeto bastante apetecido às mãos das crianças. Mais uma vez, o bebé R. foi um dos que mais interessado se mostrou em explorar o material. Desta forma, e findada a exploração do limão, o bebé retirou o *puff* de dentro do Cesto dos Tesouros e começou a esticar e a encolher as suas extremidades, observando de que forma o material poderia expandir-se e encolher-se e de que forma este poderia ser manipulado.

2.3. Exploração de Materiais Diversos

Para além dos objetos anteriormente referidos, devo referir que outros materiais foram amplamente explorados pelas crianças. Por exemplo, as tampas, de diversos tamanhos, foram extremamente exploradas essencialmente de forma oral. Também os rolos de cartão, tanto o rolo de papel higiénico como o rolo de papel de cozinha foram explorados pelas crianças, oralmente.

Encontrando-se as crianças na fase oral, segundo Sigmund Freud, que referiu que as crianças se encontram nesta fase, entre os 0 e os 18 meses, considerei “natural”

¹⁴ Imagens apresentadas no apêndice IV.

existir esta exploração dos materiais ao nível da boca das crianças (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 137).

Reflexão acerca da Proposta

O Cesto dos Tesouros foi uma das atividades que eu tinha mais interesse, em apresentar à Educadora Cooperante e às crianças das Salas Rosa e Violeta. Assim sendo, dinamizei em conjunto com a minha colega de estágio, a atividade nas duas salas de berçário.

Inicialmente era nosso objetivo dinamizar a atividade em apenas um dia. Assim, no que diz respeito à organização temporal, estipulámos que a Sala Violeta exploraria os materiais no período da manhã (desde o acolhimento até à hora da refeição), enquanto a Sala Rosa exploraria os materiais no período da tarde (desde o fim do Período de Sono até à saída). Após começarmos a exploração de materiais na Sala Violeta, apercebemo-nos de que a organização que havíamos determinado não iria resultar.

Tendo em conta o grande interesse das crianças face aos materiais apresentados no Cesto dos Tesouros, concluímos que o tempo de exploração deveria ser mais alargado, para que assim as crianças tivessem oportunidade de explorar os materiais, até que por fim, o seu interesse cessasse. Concluímos que a exploração do Cesto dos Tesouros, que iria ser dinamizada na Sala Rosa, deveria ter lugar num dia distinto. Desta forma, concordámos apresentar a atividade às crianças da Sala Rosa na semana seguinte.

Tendo em conta as fragilidades que considerámos existir face à organização temporal desta proposta, considerámos que deveríamos preencher esta lacuna aquando da apresentação da atividade na Sala Rosa. Desta forma, a exploração do Cesto dos Tesouros na Sala Rosa não tinha período de tempo definido (considerámos pertinente colocar o Cesto dos Tesouros na sala nos dois períodos- período da manhã e período da tarde), para que todas as crianças tivessem oportunidade de explorar os materiais do cesto, durante o tempo de interesse que demonstravam.

No que diz respeito às fragilidades da proposta, considerei que estas se prendiam essencialmente com a organização temporal e, com a exploração livre de materiais (nomeadamente o facto de não ter sido permitida a exploração livre de materiais, na Sala Violeta). Após colocação do Cesto dos Tesouros na sala Violeta, observámos que as crianças não apresentaram imediato interesse no Cesto. Ficámos preocupadas pois

considerávamos que as crianças iriam mostrar-se “instantaneamente” interessadas no Cesto dos Tesouros, principalmente devido ao facto de este ser um objeto desconhecido para elas. Tal não aconteceu, o que nos levou a iniciar uma exploração dos materiais (de forma a chamar a atenção das crianças para o Cesto dos Tesouros). Assim, começámos a explorar materiais que emitiam sons (como as maracas e o djambé), tentando assim fazer com que as crianças se apercebessem dos sons e procurassem a sua origem- o que as levaria ao Cesto dos Tesouros.

Em posterior reflexão com a minha colega de estágio e com a Educadora Cooperante, confessei-lhes que considerava não ter existido uma exploração completamente livre dos materiais. Para mim, a exploração livre de materiais era um dos objetivos principais desta atividade, nomeadamente tendo em conta os pilares estabelecidos pela Abordagem Cognitivista e, pela abordagem High Scope, que defendem a exploração livre dos materiais, assim como a aprendizagem pela ação. Neste sentido, também, Goldschmied & Jackson (2007) se referem à questão do papel do Educador no Cesto dos Tesouros, referindo que *ao adulto cabe, neste jogo, o papel de organizador e de facilitador, mas não o de iniciador* (p. 55), algo que considerei não ter sido bem conseguido na exploração que propusemos junto das crianças da Sala Violeta.

Tendo em conta as fragilidades que atentámos existirem no que se refere à exploração livre de materiais, considerámos que esta seria uma fragilidade a ter em conta aquando da dinamização da atividade junto das crianças da Sala Rosa. Neste sentido, considerámos essencial que as crianças da Sala Rosa tivessem oportunidade de explorar os materiais livremente, sem pressões ou implicações da parte dos adultos.

Apesar das limitações que considerei existirem durante esta atividade, considero que existiram também grandes potencialidades que devem ser referidas. Julgo que grande parte destas potencialidades se referem à forma como as crianças exploraram os materiais. Foi bastante interessante observar como as crianças se envolveram com os materiais, explorando-os *metendo-os na boca, lambendo-os, balançando-os, batendo com eles no chão, selecionando ou descartando o que os atrai ou não* (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 115). Considero fundamental referir que esta foi uma atividade exploratória que *parte da curiosidade natural das crianças e da sua necessidade de explorar e descobrir voluntária e autonomamente qual o comportamento dos objetos no espaço, quando os manipulam* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 55).

Intervenção em Contexto de Jardim-de-Infância

Intervenção Nº1- Construção de Carros de Bombeiros¹⁵

Durante a oitava semana de estágio em Jardim-de-Infância, e devido à proximidade da instituição com a sede dos Bombeiros Sapadores de Setúbal, bem como devido ao facto de muitas das crianças serem filhas e familiares de alguns dos bombeiros, foi levada a cabo uma visita ao quartel, a convite dos mesmos.

Relativamente à pertinência desta visita ao quartel dos Bombeiros Sapadores de Setúbal, penso que esta foi bastante interessante, na medida em que permitiu ao grupo uma abertura à comunidade, assim como uma sensibilização ao meio próximo. Neste sentido, considero que devo citar as OCEPE (1997), quando estas referem que se

o contexto imediato de Educação Pré-Escolar é a fonte de aprendizagens relativas ao conhecimento do Mundo, este supõe também uma referência ao que existe e acontece no espaço exterior, que é reflectido[sic] e organizado no Jardim-de-Infância. Este contacto com o exterior pode ser proporcionado pela Educação Pré-Escolar- as deslocações ao exterior têm muitas vezes esta finalidade [...] (p. 79).

A citação anterior enaltece a importância da abertura à comunidade, importância com a qual concordo plenamente pois considero que esta abertura poderá fomentar [...] *uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos [...] permitindo que o educador adeque a sua própria prática e intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha (p. 33).*

De forma a promover a visita, considerámos interessante introduzir a proposta, através da ida de um bombeiro à Sala. Assim, foram abertas as portas à comunidade e às famílias das crianças (pois o bombeiro era pai de uma das meninas da Sala). Considerei esta situação bastante interessante pois considero que a abertura da escola á comunidade e às famílias é de facto, uma mais-valia no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tal como tenho vindo a referir ao longo deste relatório final.

Neste sentido, revejo-me nas considerações de Vasconcelos (1997), que ao referir-se á prática educativa de Ana, declara que

envolver os pais na vida da sala de atividades é um objetivo muito importante da prática educativa [...]. A Ana tem plena consciência de que a

¹⁵ Apêndice V.

vida das crianças será tanto mais positiva quanto maior for a interação entre ela própria e os pais. A Ana está também consciente do quanto precisa da cooperação deles na vida quotidiana do Jardim-de-Infância (p. 201).

Considero que as considerações acerca da prática educativa de Ana interligam-se com a minha conceção pessoal acerca da importância do trabalho com as famílias, assim como com a conceção da Educadora Cooperante, que acredita que o envolvimento das famílias é uma mais-valia para o desenvolvimento das propostas e para o bem-estar das crianças da Sala.

A visita ao quartel dos Bombeiros Sapadores, consistiu o “mote” para a dinamização de algumas propostas a serem levadas a cabo com o grupo na semana seguinte. Durante as semanas de estágio, sempre refleti com a Educadora Cooperante, bem como a auxiliar, sobre a minha intenção de desenvolver algumas propostas junto das crianças, e intervenções que visassem dar resposta ao tema da minha investigação, bem como do meu relatório final.

Desta forma, pareceu-nos que a ida aos bombeiros constituía um bom ponto de partida no sentido de desenvolver algumas propostas interessantes. Dado o interesse das crianças, em relação à ida aos Bombeiros, a Educadora I.L sugeriu propor ao grupo a construção de três carros dos Bombeiros (que iriam ser construídos pelas crianças, em grupos). Considerei esta proposta bastante interessante e acabei por sugerir uma interligação com o tema do meu relatório final: utilizar alguns materiais reciclados, e materiais do quotidiano, no sentido de construir os referidos carros dos Bombeiros. A proposta foi aceite e aprovada pela Educadora Cooperante, bem como pela auxiliar da Sala dos Pirilampos.

Em seguida, apresentarei a proposta, bem como algumas considerações, reflexões e observações relativas à mesma.

Observações e Considerações

No sentido de dar continuidade à visita aos Bombeiros, a Educadora I.L considerou pertinente “recordar” a visita, antes de procedermos à construção dos carros de Bombeiros. Em grande grupo, as crianças foram enunciando algumas questões acerca da visita, tal como tento demonstrar no diálogo seguinte:

Educadora I.L.: Ainda se lembram onde fomos no dia Cor-de-Rosa? (Sexta-Feira)

Criança I.: Aos bombeiros do pai da criança 2.

(...)

Educadora I.L.: Mas sabem, a nossa amiga Ana Rita não foi connosco aos bombeiros!
Foi com os meninos da Sala dos Diamantes.

Estagiária: Pois não. E eu gostava de saber o que vocês viram!

Criança B.: Carros dos bombeiros!

Criança A.: E Mangueiras!

Criança I.: E andámos de carro. Dos bombeiros.
(foram enunciadas outras situações)

Considereei bastante pertinente o facto de a Educadora “recordar” a visita de estudo, na medida em que esta fora uma proposta que proporcionou uma certa reflexão por parte das crianças, fomentando também o diálogo, a partilha de ideias e interesses e ainda visando o ciclo [...] *planear-fazer-rever* [...] (Hohmann & Weikart, 2011, p. 247), veementemente defendido pela High Scope. Referindo-me ao “recordar” e à reflexão, considero pertinente citar Oliveira-Formosinho et. al (2011), quando os autores expõem que *quando as crianças têm oportunidade de refletir em comunicação tornam-se narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida* (p. 82). Ainda nesta linha de pensamento, os autores referem que *as narrativas das crianças são um modo de pensarem acerca da vida, do aprender, do eu, dos outros, das relações que permitem compreensão. É de facto um processo de compreensão de significado* (idem). Assim, e tendo em conta as considerações anteriormente apresentadas, reitero a minha conceção acerca do momento de reflexão e revisão, anteriormente referida.

De forma a dar continuidade à reflexão acerca da visita ao quartel dos Bombeiros Sapadores, era nosso intuito realizar a construção de carros de Bombeiros, através de materiais reciclados, tal como anteriormente referi. Esta construção seria o mote para uma exploração ao ar livre, onde com cada carro, um grupo de crianças poderia brincar no espaço exterior da instituição.

Desde o início concordámos em realizar esta construção e elaborámos previamente um pedido às famílias, no sentido de solicitar a doação de alguns materiais necessários (nomeadamente caixas de cartão, caixas de cereais, cápsulas “nespresso”, entre outros). Devo frisar que fiquei agradavelmente surpreendida com o empenho das famílias, pois no dia seguinte, grande parte das crianças tinha já trazido alguns materiais

necessários. Ao ponderar esta proposta, considerámos bastante pertinente incluir o trabalho das famílias, no sentido de abrir portas à dinâmica da Sala dos Pirilampos.

A construção de carros foi realizada em dois dias: terça-feira e parte de quarta. Foram divididos grupos, consoante as cores preferenciais das crianças. Assim, existiram dois grupos que escolheram pintar o seu carro de vermelho, e um de cor-de-rosa. Toda a construção foi realizada em pequeno-grupo, e foi dada às crianças a possibilidade de utilizar todo o espaço da sala, nomeadamente o chão, no sentido de existir uma maior amplitude de movimentos. Observei que as crianças se mostravam bastante entusiasmadas em explorar um material diferente e, especialmente por lhes ser dada a oportunidade de utilizar o chão como espaço de trabalho, o que me fez realmente ficar bastante entusiasmada.

A construção dos carros tivera outras fases, no entanto, para mim o que interessa ressaltar neste momento é, efetivamente, a exploração de materiais realizada pelas crianças, e a pertinência da mesma. Considero que a exploração proposta fez sentido para as crianças, o que as levou a empenharem-se na construção do seu carro, como forma de obter um produto final “palpável”.

Foi bastante interessante observar a forma como as crianças foram capazes de explorar os diferentes materiais, por exemplo, as cápsulas “*nespresso*”, esmagando-as com madeiras, ou até a pintura do carro de bombeiros, realizada com recurso a diversos materiais: rolos de pintura, pincéis, esponjas, e até as próprias mãos das crianças. Debruçando-me sobre as observações realizadas ao longo destas propostas, o tema da exploração de materiais fazia cada vez mais sentido na minha cabeça. Desta forma, considero que de facto, este poderá ser um mote essencial e pertinente para a dinamização de propostas em todos os níveis de ensino, neste caso particular no pré-escolar (mas também no contexto de Creche, tal como tenho vindo a demonstrar ao longo do presente relatório).

Após a construção dos carros, aproximara-se o momento de explora-los. Assim, ordenámos as crianças por grupos novamente, e deslocámo-nos por toda a instituição, de forma a dramatizar situações com as quais os bombeiros têm que se deparar: nomeadamente apagar fogos, andar coordenadamente (pois as crianças necessitavam de trabalhar em conjunto, no sentido de se coordenarem dentro dos carros), bem como outras situações. A Educadora cooperante promoveu sempre momentos bastante dinâmicos, onde referia por exemplo “Está a haver um fogo no refeitório!”, fazendo

com que todas as crianças se encaminhassem para o local, dramatizando o apagamento de um fogo. Para mim, foi bastante interessante observar esta dinamização, no sentido em que promoveu não só o trabalho em equipa, assim como o trabalho entre pares, bem como o “faz-de-conta” apoiado em situações reais.

Intervenção Nº2- Construção da Área da Reciclagem¹⁶

Tal como havia sido meu intuito durante o período de Estágio em Creche, também durante o Período de Estágio em Jardim de Infância, tentei sempre que possível, aliar as minhas intervenções no “terreno” ao tema do meu relatório final.

Durante algum tempo, em conjunto com a Educadora I.L, refletimos acerca de que forma poderia eu intervir diretamente no contexto, no sentido de dar resposta não só à minha investigação (relativa à construção do presente relatório final), como também aos interesses do grupo da Sala dos Pirilampos. Desta feita, considerámos interessante incluir uma nova área na Sala dos Pirilampos: uma área de materiais recicláveis e materiais não convencionais no Jardim de Infância, tais como caixas de cartão, caixas de ovos, garrafas, entre outros materiais que foram à priori, pensados por nós.

Considerei que a construção de uma nova área faria todo o sentido, pois ia ao encontro dos interesses das crianças, que se demonstraram sempre bastante interessados em realizar construções com materiais recicláveis. Para mim, foi essencial o facto de a Educadora Cooperante me ter apoiado desde o início desta proposta, e todo o envolvimento que me foi demonstrado pela mesma, não só durante a conceção da área, mas também durante a implementação da mesma, no “terreno”.

De forma a obter os materiais necessários para a construção da nova área, recorremos às famílias das crianças. Desta forma, foi elaborado por mim, em conjunto com a Educadora Cooperante, um comunicado às famílias, onde solicitávamos uma vasta panóplia de materiais que poderiam ser trazidos por cada uma. Tal como anteriormente referi, considero que o trabalho com as famílias deve ser estimulado, no sentido de dar uma continuidade entre às aprendizagens em contexto escolar e às realizadas em contexto familiar, como parte de um fio condutor entre as mesmas. Neste sentido, penso ter sido essencial envolver as famílias neste processo de construção da área, desde o início, pois desta forma, foi dada às crianças a oportunidade de contribuir com materiais que de facto fazem sentido, para elas, incluir na área, ao invés de materiais impostos pelo adulto.

¹⁶ Apêndice VI.

Observações e Considerações

O envolvimento das famílias das crianças foi neste caso, uma surpresa bastante positiva para mim. Após solicitados os materiais, durante todos os dias da semana as famílias entregavam-nos novos sacos e caixas com uma diversidade enorme de contribuições para a nova área da Sala dos Pirilampos. Neste sentido, e de forma a continuar a promover esta contribuição, considerámos pertinente apresentar alguns materiais em grande grupo, e discutir sobre eles, para que assim as crianças se apercebessem de que tipos de construções poderiam realizar com recurso aos mesmos, e de que forma os poderiam manipular. Esta dinamização foi realizada em conjunto com a Educadora Cooperante, e o diálogo seguinte pretende representa-la com a maior fiabilidade possível:

(mostrando alguns materiais, nomeadamente rolos de papel higiénico e de cozinha).

Estagiária: “Vocês já viram estes rolos que aqui temos? Uns grandes, uns pequeninos ...”

Criança A.: “Sim! Fomos nós que trouxemos.”

Criança I.: “Fui eu, trouxe da minha casa esse (apontando para um deles).”

Estagiária: “É verdade. E vocês trouxeram mais alguma coisa da vossa casa, como tínhamos combinado?”

Criança I.: “Trouxe caixas dos meus “*woops*””.

Estagiária: “Pois foi! E sabem? Um menino trouxe muitas muitas cápsulas! Não foi Criança 4?”

Criança R.: “Sim!! Trouxe muitas cápsulas dos cafés da minha casa. E esmagámos.”
(...)

Educadora I.L.: “E vocês já pensaram se gostavam de fazer alguma coisa com esses materiais? Como os comboios que fizemos!”

Criança R.: “Podíamos fazer uma borboleta. Como a que eu fiz! Com os rolos de papel!”

Educadora I.L.: “Pois é, vocês lembram-se da borboleta? E que materiais usaste mais para a fazer?”

Criança R.: “Cartão, e tintas, e outras coisas.”

Criança A.: “Podíamos usar os rolos para fazer assim (coloca um rolo à frente do seu olho). Um monóculo!”

Criança I.: “Ou então assim! (colocando um rolo em casa olho).”

Criança D.: “Ou então podíamos fazer um castelo!”

Educadora I.L.: “Mas para isso tudo temos que ter mais materiais! Vocês acham que conseguem trazer da vossa casa?”

(a maioria das crianças acordou que sim)

Estagiária: “I.L, mas eu não sei onde podemos colocar esses materiais quando os meninos trouxerem! Não temos nenhuma área.”

Educadora I.L.: “Aham que podemos por em que área? Na casinha? Ou na Arte.”

Criança R.: “Podíamos por nas construções. Vamos construir coisas.”

Estagiária: “Mas depois ficava tudo misturado. Os materiais ficavam juntos com os legos e com as esponjas, ...”

Educadora I.L.: “Eu já sei! E se nós... Fizéssemos uma área nova?”

(...)

Estagiária: “E como se chama a nossa área nova? Todas as áreas têm nome, esta também devia ter!”

Criança D2.: “Área das construções, como esta (aponta).”

Educadora I.L.: “Duas áreas com o mesmo nome? Acham que assim não ficam baralhados?”

Criança R.: “Pois! Podia ter outro nome.”

Estagiária: “Tens alguma ideia, criança 4?”

Criança R.: “(pensando um pouco). Já sei. Área da reciclagem!”

A discussão em grande grupo, levada a cabo por mim e pela Educadora, em conjunto com as crianças, foi bastante interessante e pertinente, no sentido em que permitiu às crianças, refletir acerca dos materiais, e da utilização que lhes poderia ser dada, durante as brincadeiras ou propostas, na Sala dos Pirilampos.

Tendo em conta as considerações das crianças, acerca das construções que poderiam ser realizadas, considero que fomentámos o desenvolvimento do pensamento

divergente de forma notável (sendo que grande parte das crianças foi, de facto, capaz de reflexionar acerca de algumas construções que poderiam ser realizadas). Neste sentido, considero pertinente referir Silva (2011), quando a autora refere que o pensamento divergente é aquele que tem várias formas de aprender e procura todas as soluções possíveis para resolver os problemas (p. 22). Neste sentido, Gonçalves (1991) cit. por Silva (2011) refere que o pensamento divergente é capaz de

apreender relações entre factos nunca anteriormente notados e de produzir formas novas, através de ensaio e erros, por «aproximação experimental». É o pensamento que caracteriza o espírito de aventura, de fantasia, o pensamento do artista, do inovador e do investigador. Digamos que o pensamento divergente é a primeira tradução do plano psicológico, no termo «criatividade»

(p.24)

Ainda no que concerne à discussão em grande grupo, penso que esta foi essencial no sentido em que ao falar acerca dos materiais e das construções, as crianças aparentemente entusiasmaram-se ainda mais para trazerem alguns materiais da sua casa, e para construir a nova área. Relativamente à escolha do nome da área, apenas uma criança se pronunciou (tal como demonstra o diálogo anterior). Apesar disso, foi nosso cuidado entender se existiam mais sugestões, não se tendo verificado qualquer outra. Desta forma, chegámos em grande grupo, à conclusão de que a nova área se intitularia “Área da Reciclagem”.

Após a conversa em Grande Grupo, e durante todo o dia, algumas crianças entregaram-me materiais recolhidos pelas mesmas na instituição, com o intuito de os incluir nos materiais da nova área. Foram recolhidos materiais como tampas, papel de alumínio, cartão, entre outros materiais. Esta situação, e o aparente interesse das crianças na recolha de materiais, por elas mesmas, fez-me pensar que de facto, a nova área estaria a fazer sentido para o grupo, indo ao encontro dos seus interesses. Relativamente à recolha de materiais, feita pelas crianças, Hohmann e Weikart (2011) referem que *as crianças em idade pré-escolar são especialistas em apanhar e coleccionar[sic] objetos que consideram atraentes [...] (p. 683)*. Neste sentido, os autores frisam que *apoiar esta inclinação é uma boa maneira de compreender que atributos despertam mais a atenção das crianças* (idem), conceção que partilho com os autores, pois de facto, a recolha realizada pelas crianças ajudou-me a entender que tipo de materiais seriam mais

interessantes e atraentes para as mesmas, ajudando-me a completar a lista de materiais a incluir, gradualmente, na Área da Reciclagem.

No que concerne à organização e implementação de uma nova área na Sala dos Pirilampos, considero que devo frisar a importância da organização do espaço, conferida pelo currículo High Scope. Neste sentido, Oliveira-Formosinho et. al (2011), frisam que a pedagogia em participação (na qual se insere a pedagogia High Scope), procura [...] *que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético e amigável; seja seguro, seja lúdico e cultural* (p. 11). Assim, os autores referem ainda que [...] *a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização ou reorganização* (p. 12), tal como se verificou, efetivamente acontecer na Sala dos Pirilampos.

Tendo em conta as considerações do parágrafo anterior, e atendendo aos interesses das crianças (no contexto), assim como à possibilidade de reorganização do espaço, que me foi concedida pela Educadora Cooperante, considerei pertinente inserir a nova área, de forma a estimular a exploração livre de materiais que frequentemente não fazem parte do quotidiano dos Jardins de Infância, tais como os materiais reciclados.

Relativamente à construção da área em si, refleti com a Educadora acerca de como deveríamos fazê-lo. Assim, decidimos ir montando a área, gradualmente durante o tempo de brincar, não reservando qualquer momento “específico” para o fazer. Neste sentido, e à medida que as crianças se mostravam interessadas em ajudar, encaminhavam-se para junto de mim, seriando os materiais a colocar em cada caixa e colocando-os posteriormente no móvel destinado à área da reciclagem. Num caso específico, uma das crianças acompanhou-me durante todo o processo de organização da área, não demonstrando qualquer interesse em abandonar a atividade. Observei algumas considerações interessantes da criança, relativamente a alguns objetos:

Criança I.: “Estas foram as caixas que eu trouxe. Não foi?”

Estagiária: “Sim! Estas, e estas.”

Criança I.: “Sim. A minha mãe tirou a comida (a papa), e esta é pequena. E esta é grande (referindo-se a caixas de diferentes tamanhos).”

Criança I.: “Aqui são as grandes (colocando a caixa no local onde se encontravam as caixas maiores). Aqui são estas? (pequenas)?”

Estagiária: Sim. Podemos pô-las em sítios diferentes, assim não nos enganamos. É uma ótima ideia!

Após a intervenção da criança, apercebi-me que grande parte do seu interesse provinha, provavelmente, do facto de ter trazido no dia, alguns materiais que gostaria de ver ser incluídos na área da reciclagem. A criança identificou imediatamente todos os materiais que havia trazido de casa e fez ainda uma distinção clara entre as caixas grandes (caixas de papa e cereais) e caixas pequenas (caixas de cremes). Neste sentido, a criança foi de facto, capaz de me ajudar a agrupar os materiais segundo as suas semelhanças (neste caso as diferentes caixas). Assim, considero pertinente referir Hohmann e Weikart (2011), quando os autores frisam que *permitir que as crianças decidam onde arrumar os novos materiais proporciona-lhes uma outra oportunidade para elas pensarem sobre os critérios de agrupamento e emparelhamento, baseando-se nas semelhanças e diferenças envolvidas* (p. 689). Neste sentido, foi para mim muito interessante a forma como esta criança, especificamente, me auxiliou na arrumação dos diferentes materiais, mostrando-se sempre atenta e interessada. Efetivamente, este foi um momento em que me apercebi de que a introdução de uma nova área havia provavelmente feito sentido para as crianças.

Relativamente à etiquetagem dos materiais existentes na nova área, esta sempre foi uma preocupação para mim, pois a Educadora Cooperante tem todos os seus materiais etiquetados (pelas crianças) na Sala dos Pirilampos. Assim, combinámos etiquetar os materiais que à priori, já tínhamos na área, nomeadamente as caixas de cereais, bem como cápsulas “nespresso”, caixas de ovos, entre outros. Havia uma grande preocupação da minha parte em fazer esta etiquetagem, pois considero que se tornaria mais fácil para as crianças visualizar e identificar os objetos dos quais necessitavam, tal como é preconizado por Hohmann e Weikart (2011), ao referirem que

colocar etiquetas ou rótulos, quer nas caixas, quer nas prateleiras (ou mesmo no chão) indicando o local e o tipo de material, possibilita uma certa previsibilidade em termos dos sítios onde encontrar materiais, peças e utensílios, permitindo que as crianças saibam que podem encontrar o material de que necessitam e o podem voltar a arrumar, mesmo que este se tenha espalhado durante as actividades[sic] e brincadeiras (p. 179).

Apesar de tanto eu, como a Educadora Cooperante termos a conceção de que os materiais deveriam, efetivamente ser etiquetados, a auxiliar da Sala dos Pirilampos chamou-nos à atenção para uma questão importante: nenhuma de nós sabia, à priori, quais os materiais que seriam trazidos pelas crianças, existindo uma panóplia enorme de materiais que poderão vir a existir na área da reciclagem. Desta forma, e tendo em conta que não iria fazer sentido etiquetar apenas alguns materiais, decidimos que a área da reciclagem não iria ser etiquetada.

2.1. Identificação das Áreas

Tendo em conta a implementação de uma nova área, considerámos interessante identificar todas as áreas da Sala dos Pirilampos (algo que ainda não havia sido feito até ao momento). Em conjunto com a Educadora Cooperante, refletimos acerca desta situação, e chegámos a conclusão de que seria, de facto, interessante identificar cada área com o seu respetivo nome, para que assim, existisse uma maior facilidade em identificar cada área, bem como em identificar a nova área da sala.

A Educadora Cooperante sugeriu-me que a proposta de identificação das áreas, fosse realizada em dois momentos distintos: Pequeno Grupo e Grande Grupo. Desta forma, num primeiro momento de grande grupo, iniciámos uma conversa com as crianças acerca da organização da Sala e, nomeadamente das áreas. O nosso principal intuito era que as crianças identificassem as diferentes áreas da Sala e, fossem capazes de verificar que existia uma nova área na Sala. O diálogo seguinte representa, com a maior fiabilidade possível, a conversa dinamizada em grande grupo:

Estagiária: Eu tenho visto que às vezes, quando estamos a planear, alguns meninos não sabem muito bem quais são as áreas da Sala dos Pirilampos!

Educadora I.L: Que áreas temos nós aqui, na Sala dos Pirilampos?

Criança M.: Área das madeiras e tijolos.

Educadora I.L: E qual é essa área das madeiras e tijolos?

Criança M.: Área das Construções!

(as crianças enunciaram outras áreas)

Criança R.: E agora há esta! Da reciclagem. Como eu disse!

Estagiária: É verdade, agora temos uma área nova! Se calhar devíamos colocar o nome em cada área! O que acham? Assim nunca mais ninguém se enganava.

Criança R.: Sim, assim sabemos os nomes.

Educadora I.L: E como é que vamos fazer isso? Por os nomes nas áreas?

Criança I.: Com estas letras que a Ana Rita Tem aqui! (apontando para as letras impressas).

Estagiária: É uma boa ideia. Mas estas letras são todas diferentes umas das outras.. Umas têm bolinhas rosa, as outras bolas verdes, há também bolas amarelas, e ainda há bolas vermelhas e azuis. Será que vamos conseguir pinta-las destas cores?

A partir da conversa em grande grupo, dividimo-nos em três pequenos grupos, tal como era habitual acontecer (em que cada grupo fica a cargo de um adulto). A cada um, foram dadas duas cores, e cada criança teria de relacionar a cor da “sua” letra, com a cor da tinta, com a qual teria de pintar. Ao longo desta proposta, apoiei as crianças e foi meu intuito falar um pouco acerca das diferentes letras, em pequeno grupo, fazendo referência a cada letra e relacionando-a com nomes de crianças por exemplo. Considero que esta foi uma forma bastante pertinente de falar sobre as diferentes letras, de forma lúdica e informal, não havendo a necessidade de “formalmente” o fazer.

Durante a dinamização da proposta, em pequeno grupo, pensei em distribuir as letras de forma a que cada criança pintasse dois exemplares. No entanto, aproximando-me do final, apercebi-me de que existia uma criança que apenas iria pintar uma letra. Fiquei um pouco “aflita” pois considereei uma falha da minha parte isto acontecer, até porque seria injusto para a criança. Apesar disso, e como não havia forma de dar a volta a situação, expliquei-lhe que não existiam mais letras para pintar pois os outros meninos do pequeno grupo já tinham pintado as letras todas. Aparentemente a criança entendeu a minha explicação. No entanto, continuo a achar que apesar de o importante ser referir às crianças o “porquê”, o facto de isto ter acontecido foi uma falha minha, na organização da proposta, o que me deixou um pouco desapontada e desiludida comigo mesma, pois considero que fui injusta. Explicitiei esta minha conceção à Educadora Cooperante, que me referiu que o mais importante nestas situações é, efetivamente, a explicação dada às crianças para que tal ação aconteça, neste caso, o porquê de a criança não poder pintar mais letras.

No dia seguinte à proposta anteriormente referida, eu e Educadora I.L trouxemos para a sala as letras, já recortadas e plastificadas pelas duas, de forma a “construirmos” os nomes de cada área. Esta construção foi realizada em Grande Grupo, e cada criança tinha na sua posse as letras que havia pintado no dia anterior. Assim, dinamizámos a proposta da seguinte forma:

Estagiária: Ontem pintámos estas letras, alguém se lembra para que é que elas iam servir?

Criança I.: Para por o nome nas áreas.

Estagiária: É verdade, vamos por os nomes nas áreas.

Criança I.: Pois é, ali diz “Área das Construções”! (referindo-se apenas às letras azuis que apresento na imagem)

Educadora I.L: Será que diz? Área das Construções, são 3 palavras. Área-das-Construções (contando com os dedos). Será que ali estão 3 palavras?

(levanta-se)

Educadora I.L: Área (apontando) das (apontando). Não está aqui a dizer construções! Está em branco! E ali também! Diz Área dos! E ali diz Área da (crianças foram repetindo) (...).

Estagiária: Então o que é que temos que pôr ali, para fazer os nomes das nossas áreas?

Criança C.: As letras que fizemos, claro! Estas (mostrando as letras).

Educadora I.L: Então vamos ver se conseguimos construir os nomes das áreas.

(foi-se colocando as letras na palavra “livros” referente à Área dos Livros)

Educadora I.L: Algum menino tem um i?

Criança D2: Eu tenho este! Mas parece mesmo um 1.

Educadora I.L: Parece um 1, mas tem uma pintinha! Por isso é um I. São muito parecidos.

(...)

Educadora I.L: Falta agora uma letra. É o R! Alguém tem um R desta cor?

Criança R.: Eu tenho aqui o R do meu nome!

Criança R.: Mas não podemos por. Tenho um R vermelho, não pode por porque não é da cor (a área dos livros tinha a cor rosa).

(... neste momento encontrávamo-nos a colocar as letras na área dos Jogos)

Estagiária: Área dos Jogos.. Qual será a primeira letra da palavra perdida?

Criança C2.: “O”

Educadora I.L: Será um O? “OGOS”?

Criança A.: NÃO! Jogos. Com o J!

(...)

Educadora I.L: Cons-tru-ções (batendo palmas), quantas sílabas terá construções?
Cons-tru-ções.

Criança C2.: Tem 3!

Educadora I.L: E reciclagem? (todos) RE-CI-CLA-GEM.

Criança C3.: Tem 4!

(...)

Relativamente à análise deste episódio, penso que existem diversas coisas sobre as quais necessitarei de me debruçar. Em primeiro lugar, achei bastante interessante e pertinente o facto de tanto eu como a Educadora termos associado as diferentes letras, aos nomes das crianças do grupo. Para mim, esta preocupação da Educadora Cooperante e minha foi bastante pertinente, pois tal como Mata (2008), defende

[...] o nome próprio tem um papel muito importante [no processo de descoberta da escrita] e, são, muitas vezes as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o seu nome ou valor sonoro (p. 38).

Ao analisar esta situação, e tendo em conta o excerto do diálogo anterior, é possível verificar que de facto, as crianças foram capazes de identificar várias letras do seu nome, estabelecendo relações entre letras e nomes (no caso de algumas crianças, foram até estabelecidas relações com nomes de outros meninos/as).

Observei que no caso específico da Criança A., esta foi capaz de identificar com uma facilidade notável a letra que faltava na palavra “jogos”, tendo-o feito com outras palavras nesta proposta, e até mesmo em diversas situações no quotidiano da Sala dos Pirilampos. Devo no entanto ressaltar que este caso é bastante específico, pois trata-se de uma criança que conhece todas as letras, e que até soletrando letra a letra a criança é capaz de escrever a mais comprida das palavras, e identifica-la.

No que concerne à identificação de sílabas, iniciada pela Educadora Cooperante, apesar de não se encontrar planeada inicialmente, penso que foi bastante pertinente. As crianças foram capazes de identificar as sílabas de cada palavra, seguindo o adulto enquanto esta batia palmas e no final, explicitar quantas sílabas tinha, de facto, cada

palavra. Penso que esta especificidade da proposta foi bastante pertinente, até porque a identificação de sílabas, assim como a segmentação de palavras é um dos passos cruciais de iniciação à leitura e à escrita e de desenvolvimento da consciência fonológica. Desta forma, e tal como refere Freitas et. al (2007),

um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem) (p. 7),

razão pela qual, considero pessoalmente, que este momento foi uma mais-valia durante a proposta.

2.2. Explorações livres na Área da Reciclagem

Durante o presente relatório, tenho vindo a referir-me diversas vezes ao meu interesse pela exploração livre de materiais. Neste sentido, devo ressaltar que considero que a exploração livre, que parta essencialmente do interesse das crianças, é a forma de exploração que mais sentido faz para as mesmas.

Os exemplos apresentados em seguida, demonstram construções e explorações levadas a cabo pelas crianças, durante o tempo de brincar, na Sala dos Pirilampos. Devo ressaltar, portanto, que nenhum dos exemplos em seguida apresentados se referem a propostas “orientadas” por mim (enquanto estagiária e investigadora), ou pela Educadora Cooperante, durante o tempo de Pequeno Grupo ou de Grande Grupo.

- **Construção de uma flor¹⁷ (Criança de 4 anos)**

Durante o tempo de brincadeira livre, uma das crianças demonstrou interesse em brincar na área da reciclagem. Questionada sobre qual a exploração que iria realizar na área, bem como quais os objetos a utilizar, a criança demonstrara o seu interesse em construir uma flor, com recurso a garrafas de água, e tintas existentes na área da arte.

A exploração realizada pela criança foi executada na área da arte (área onde é permitido, na Sala dos Pirilampos, pintar com as tintas líquidas). Durante este momento, acompanhei a criança, no sentido de a apoiar sempre que necessário (algo que se veio a verificar, quando foi necessário recortar a garrafa, no sentido de construir pétalas). No

¹⁷ Fotografia 23, apresentada no apêndice VI.

entanto, nunca foi meu intuito orientar a criança sobre a forma “correta” de realizar a sua exploração e construção, atuando apenas como facilitadora do processo, dando tempo à criança e espaço para a mesma entender de que forma gostaria de explorar os materiais, livremente.

Considero que esta exploração aparentemente “simples”, constituiu uma forma bastante rica de a criança entender de que forma pode explorar ativamente cada material, no sentido de desenvolver a sua compreensão pessoal acerca da forma como pode transformar e combinar diferentes materiais existentes no seu meio próximo. Esta construção, bem como *mudar a consistência, a forma ou a cor dos materiais é outra das maneiras através das quais as crianças agem sobre os objetos no contexto da aprendizagem ativa* (Hohmann & Weikart, 2011, p. 37).

- **Construção de um carro de bombeiros¹⁸ (Criança de 5 anos)**

O planeamento da criança D2. demonstrava o seu interesse em explorar alguns materiais existentes na Área da Reciclagem. Neste sentido, durante o tempo de planeamento explorei a questão no sentido de entender, mais uma vez, qual a construção que a criança gostaria de realizar, bem como os materiais que iriam ser utilizados. Desta forma, através do diálogo seguinte, pretendo demonstrar, com a maior fiabilidade possível, o momento de Planeamento, onde a criança explicou o que gostaria de fazer e construir, bem como os materiais que iria utilizar para tal.

Criança D2.: Hoje, eu vou planear ir para a Área da Reciclagem, construir coisas.

Estagiária: D2., e o que gostavas de construir lá?

Criança D2.: (pensa um pouco) Gostava de construir um carro dos bombeiros, como o que fizemos antes, mas mais pequenino.

Estagiária: Isso é uma ideia boa! E que materiais gostavas de usar no teu carro dos bombeiros?

Educadora I.L: Podes ir ver que materiais estão na área! Assim é mais fácil decidires.

Criança D2.: Quero usar isto (cartão), e tampas pequeninas e grandes.

Estagiária: E para que vais usar as tampas pequeninas e grandes?

Criança D2.: Estas (pequenas), para as janelas. Estas (grandes) para as rodas do carro!

Durante o momento de planeamento, foi meu sentido apoiar a criança, no sentido de compreender as suas escolhas, bem como levar a que a criança fosse capaz de

¹⁸ Fotografia 24 apresentada em apêndice.

projetar a sua construção, enunciando quais os materiais que pretendia utilizar. Considero que este momento foi essencial, até porque a pedagogia em participação (onde se insere a pedagogia de *High Scope*) refere que a atividade da criança *é exercida em colaboração com os pares, e o educador ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos, aprendendo em cooperação* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 103).

Este momento de planeamento, e de conversa interativa com a criança em questão, demonstrou que de facto as crianças são capazes de escolher os materiais a utilizar durante as suas brincadeiras, bem como o que decidem fazer com determinado material ou materiais (neste caso), sendo capaz de arquitetar o seu projeto, selecionando os materiais que lhe interessavam, naquele momento específico. Neste sentido considero pertinente focar as palavras de Hohmann e Weikart (2011), quando referem que *as crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades* (p. 34).

Devo ainda ressaltar a “ligação” desta construção, com a proposta orientada por mim e pela Educadora Cooperante, de construção de Carros de Bombeiros¹⁹, anteriormente referida por mim, neste relatório final. Ao refletir sobre o assunto, considero que de facto, a exploração anteriormente realizada, havia feito sentido para a criança, razão pela qual demonstrou interesse em construir o seu próprio carro dos bombeiros, com recurso a outros materiais, que não os utilizados anteriormente.

- **Construção de maracas²⁰ (Crianças de 3 anos).**

Nos pontos anteriores, referi algumas explorações levadas a cabo por crianças de 4 e 5 anos, respetivamente. Em seguida, apresento duas construções, levadas a cabo por crianças de 3 anos, no sentido de clarificar que a exploração de materiais e as construções realizadas com os mesmos são efetivamente, um interesse transversal a todas as idades.

Mais uma vez durante o tempo de planear, uma criança demonstrou o seu interesse em explorar alguns materiais existentes na Área da Reciclagem.

¹⁹ Apresentada no ponto anterior, página 76.

²⁰ Fotografia 25, em apêndice.

Estagiária: Criança C., onde vais planear brincar hoje?

Criança C.: Hoje quero construir, ali (aponta para a área da reciclagem).

Criança M.: Eu também! Posso ir contigo C.?

Estagiária: E o que gostavam de construir? Vão construir a mesma coisa as duas?

Criança C.: Uma vez, eu construí na minha casa umas coisas que faziam barulho. Com copos!

Estagiária: Com copos? E o que eram essas coisas?

Criança C.: Não me lembro! Copos e coisinhas dentro! Faziam barulho!

Educadora I.L.: Podes ir buscar copos à Área da Reciclagem e coisinhas dessas que fazem barulho. E mostras-nos como queres fazer!

(a criança vai à área da reciclagem e trás copos, grão e capsulas *nespresso* esmagadas)

Criança C.: Pegamos no copinho. Pomos coisinhas dentro.

Criança M.: Depois pomos outro por cima! E abanamos.

Estagiária: Muito bem! E onde vão fazer isso?

Criança M.: Ali, naquela mesa (perto da Área da Reciclagem).

Esta exploração, aparentemente simples aos olhos de um adulto “comum”, suscitou-me bastante interesse, devido ao facto de serem construções realizadas por pequenas crianças de apenas 3 anos. Independentemente da sua tenra idade, as crianças foram tal como qualquer outra criança mais velha, capazes de explicitar o que gostariam de construir e com que materiais o iriam fazer. Durante este momento de planificação, ambas as crianças tiveram oportunidade de *se escutar a si próprias para definirem as suas intenções e para escutarem as intenções dos outros* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 114).

Considerei bastante pertinente a criança ter “transportado” um momento do seu contexto familiar (onde construiu umas maracas), de forma a contextualizar a construção que gostaria de realizar na Área das Construções.

- **Construção da Figura Humana²¹ (Crianças de 4 anos)**

As construções em seguida apresentadas, realizadas por crianças de 4 anos, durante o tempo de brincar (tal como tem vindo a acontecer), representam duas diferentes construções da Figura Humana, provavelmente da própria criança. Apesar de realizadas com materiais semelhantes, as crianças procuraram explora-los e manipula-los de formas distintas.

²¹ Fotografias 26 e 27, apresentadas em apêndice.

Tal como as figuras em apêndice demonstram, ambas as crianças utilizaram rolos de papel higiénico. No entanto, no caso da figura 26 é de notar que a criança utilizou, para além dos rolos (2 rolos), cartão. Desta forma, a criança utilizou os rolos, pintando-os com tintas, no sentido de construir o corpo da figura. Em seguida, com recurso a cartão recortado, a criança desenhóu os membros (mãos, pernas), bem como a cabeça da figura humana.

Dando uma diferente utilização aos materiais, uma segunda criança utilizou 4 rolos de papel higiénico, bem como uma tampa de garrafa e fita-cola (fotografia 27). Desta forma, a criança utilizou os rolos de papel, no sentido de construir os membros da figura (pernas e braços), utilizando uma tampa de garrafa como para a construção da cabeça. Em seguida, colocou todos os materiais no seu respetivo lugar, colando-os com recurso a fita-cola.

Considereei ambas as explorações bastante curiosas. Apesar de utilizados materiais semelhantes, é possível verificar que as crianças os manipularam e construíram de formas diferentes. Devo ressaltar que para mim, é esta a “beleza” e a pertinência da utilização de materiais versáteis: a utilização do mesmo material, ou semelhante e a sua versatilidade no sentido de propiciar diversas explorações e construções.

Capítulo VI- Considerações Finais

Tal como em qualquer situação vivenciada ao longo da vida, também esta investigação teve as suas potencialidades e limitações. Desta forma, e porque considero essencial refletir acerca das mesmas, este espaço servirá para ponderar acerca da investigação realizada, bem como acerca da minha condição enquanto investigadora-estagiária nos contextos de estágio.

Ao longo da investigação, apesar de ter sempre a preocupação de assegurar o maior rigor possível, estou consciente de que me deparei com algumas limitações. O curto período nas duas valências foi um dos fatores mais limitativos do meu trabalho. Apesar de dez semanas em cada estágio me terem parecido, inicialmente, tempo suficiente para a realização desta investigação, concluí que não o eram. Desta forma, devo referir que esta investigação não pretende determinar respostas definitivas, pois não me foi possível realizar uma investigação-ação prolongada, em ambos os contextos.

Penso também que o facto de não ter tido oportunidade de realizar observações desde o início do ano letivo condicionou a minha investigação, pois tive que me cingir apenas às informações que me eram transmitidas pelas educadoras cooperantes.

Devido à minha dual condição enquanto investigadora-estagiária, nem sempre foi simples dar resposta a estas duas vertentes. A necessidade de apoio às crianças, inerente à minha prática nos contextos, nem sempre me deixou a margem desejável, ou suficiente, para que pudesse realizar as observações que considerei necessárias, ao longo dos estágios. Apesar disso, tentei sempre que possível realizar observações e anotá-las no caderno de campo, no sentido de enquadrar a minha investigação, da forma mais situada e contextualizada possível. Este foi um esforço muito grande ao qual me propus, e que me implicou um amplo “jogo de cintura” entre a minha prática enquanto estagiária e a minhas observações enquanto investigadora. Retrospectivamente considero que foi um esforço essencial, pois apenas assim fui capaz de dar complementaridade às observações realizadas nos contextos.

Outra das limitações sentidas prendeu-se com os aspetos metodológicos da investigação. Considerei que não era necessário realizar entrevistas formais e questionários às Educadoras e acabei por formular apenas algumas entrevistas informais, onde poderia mudar o rumo da mesma, segundo as questões que me parecessem pertinentes. Olhando para trás, penso que poderia ter realizado algumas entrevistas formais, no sentido de entender qual era para as Educadoras o sentido de exploração de materiais e de que forma esta exploração era preconizada pelas mesmas nos contextos. Penso que seria pertinente incorporar nesta investigação algumas

concepções e práticas das Educadoras acerca do tema, o que daria ao trabalho uma componente mais rigorosa, que poderia ter sido conseguida através da realização de entrevistas formais ou de questionários. Não os tendo realizado, parti da minha observação, bem como das conversas com as Educadoras Cooperantes (e entrevistas informais), para entender a forma como a exploração de materiais era entendida pelas mesmas.

Existiu também uma limitação explícita, que se prendeu com a minha prática em contexto de Berçário. O primeiro estágio foi um momento que me deixou particularmente apreensiva. Durante toda a minha formação nunca tinha contactado com crianças em idade tão prematura, nem tão pouco estagiado num contexto como este. Adotei uma posição de aprendizagem constante, no entanto um pouco receosa acerca de todas as decisões que haveria de tomar no contexto, com as crianças. Foi para mim bastante complexo conseguir sentir-me à vontade, no sentido de ser capaz de projetar propostas a levar a cabo com o grupo, ou até mesmo de orientar a minha prática diária enquanto estagiária.

Senti-me por inúmeras vezes, “perdida” pois a orientação da Educadora Cooperante era muito escassa, sendo muito raro os momentos em que esta se encontrava na sala. Nesse momento, tive consciência de que não tinha a orientação necessária por parte da Educadora, no sentido de ultrapassar as barreiras que me impediam de realizar o meu trabalho no contexto. Por diversas vezes expressei esta minha preocupação à Educadora. Mas no entanto, não observei quaisquer melhorias. Já inquietada o suficiente, referi esta minha dificuldade à minha orientadora de estágio, que me concedeu o apoio de que eu necessitava para “enfrentar” os meus problemas de adaptação ao contexto.

Desde esse momento, comecei a sentir mais vontade em apresentar propostas e em orientar a minha prática de forma mais situada e focada junto do grupo de crianças. Apesar de ser muito raro observar a dinamização de propostas junto do grupo, tentei sempre planificar algumas “atividades”, no sentido de apresentar à Educadora Cooperante e dinamiza-las com as crianças.

Tendo em conta o tema do meu projeto final, procurei proporcionar às crianças, diversificadas explorações de materiais. A aprendizagem ativa, defendida pela High Scope, foi um dos conceitos que sempre imperou no meu pensamento e na base das minhas propostas, nos dois contextos. Desta forma, considerei essencial oferecer às crianças uma exploração livre, sem pressões ou limitações espaciais ou temporais (o que

nem sempre se verificou, tal como referi ao longo do presente relatório). Considero que a minha preocupação com a aprendizagem ativa é altamente fundamentada, não só tendo em conta a abordagem de High Scope, mas também porque segundo Peix (2004),

o trabalho que o Educador especializado deve realizar nos primeiros níveis terá de ser eminentemente ativo, a fim de estimular experiências e dotar com os recursos necessários os processos de amadurecimento, em consonância com os respetivos níveis educativos e o contexto sociocultural de cada criança (p. 15).

Não só as propostas apresentadas neste relatório foram postas em prática. Tendo sempre em mente o tema da exploração de materiais, bem como a importância conferida à abordagem sensoriomotora, crucial na idade das crianças de berçário, planeei outras propostas que não se encontram explicitadas neste documento. A construção de uma luva de guizos, bem como a exploração de digitinta, foram momentos (entre outros), planeados no sentido de dar resposta ao tema. Também estas explorações foram bastante interessantes, no sentido de proporcionar às crianças o contacto com materiais diversificados e até com diferentes texturas (no que se refere por exemplo à digitinta). O mesmo se verificou no Estágio em Jardim de Infância, onde por exemplo a realização de um projeto acerca de lagartas foi por mim pensado e planificado, ao longo de sensivelmente uma semana de estágio (entre outras propostas).

Globalmente, penso que as explorações propostas foram bastante pertinentes e se adequavam aos grupos de ambos os contextos, bem como às necessidades das crianças, sobretudo à necessidade visível (na minha ótica), de exploração de materiais “diferentes”, versáteis e do quotidiano, materiais que não eram até ao momento, passíveis de ser encontrados na sala de berçário, mas que já haviam sendo inseridos no quotidiano da sala de Jardim de Infância.

Durante a dinamização das propostas pude contar com o apoio incondicional das auxiliares de ambas as salas, que sempre se dispuseram em ajudar com tudo o necessário. Ressalvo também a cooperação com a minha colega de estágio (no estágio em creche), que sempre se mostrou disponível em apoiar-me em todas as propostas, demonstrando-se sempre bastante interessada em dinamizá-las em conjunto. Esta cooperação com a colega foi uma aprendizagem para mim, pois por vezes tenho algumas reticências em trabalhar em equipa. Assim, penso que este fator foi uma mais-valia ao longo do estágio, que me permitiu crescer pessoalmente e profissionalmente, no sentido de entender os benefícios do trabalho em cooperação como *um processo de*

aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mutuo (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130).

Relativamente às propostas apresentadas tentei adequá-las o máximo possível ao grupo, bem como às diferenças e individualidades de cada uma das crianças. Assim, como demostrei anteriormente, ao especificar cada proposta realizada, observei cada criança, no sentido de fomentar a diferenciação pedagógica, atendendo às necessidades e individualidades de cada uma, e respeitando-as, até porque

o conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação continua e supõe necessidades de referências tais como produtos das crianças e diferentes formas de registo (OCEPE, p. 25).

Registei o máximo possível as observações realizadas em ambos os contextos. Esses registos foram, efetivamente, um auxiliar importantíssimo e imprescindível ao longo da elaboração do presente relatório. Retrospetivamente, penso que os registos e meios de recolha de dados infimamente detalhados aos quais recorri, foram, sem dúvida um ponto forte ao longo da minha investigação, pois permitiram-me analisar de forma mais concisa e situada, cada uma das situações.

A componente reflexiva, aliada às observações realizadas, foi um campo a partir do qual a minha investigação se orientou bastante, constituindo um ponto forte do meu trabalho. Considero que fui capaz, na maioria dos casos, de refletir coerentemente acerca das observações, integrando a componente de investigador e profissional reflexivo, essencial no campo da investigação-ação bem como no campo educacional.

Tendo em conta a minha posição enquanto investigadora e futura educadora tomei consciência das dificuldades que um estudo desta dimensão acarreta. Dúvidas, dificuldade por vezes em refletir, adaptação ao contexto, e interrogações acerca das práticas (não só das educadoras mas também da minha), foram fatores que condicionaram, em determinados momentos a minha investigação e a minha prática. Mais uma vez, a reflexão ajudou-me a ultrapassar as minhas limitações, melhorando gradualmente a minha forma de ser, de estar, e de lidar com os meus pensamentos, preparando-me progressivamente para os imprevistos com os quais me deparei.

Durante esta investigação, fui tentando sempre prespetivar novas abordagens, estudos e intervenções, tendo em conta o tema em análise. Considero que o tema

escolhido foi bastante pertinente, pois tal como fui referindo ao longo do relatório, o contacto com materiais diversificados trazem grandes benefícios ao desenvolvimento das crianças, nas suas diferentes vertentes. Este estudo permitiu-me analisar concepções, e intensificar outras que já possuía à priori, acerca do tema. Em suma, esta investigação foi essencial para a construção da minha identidade profissional, no sentido em que me permitiu observar e analisar práticas e concepções, refletir acerca das mesmas, e contribuir para a (re)construção das minhas concepções e estruturação da minha prática.

Referi que durante o Estágio em Creche me deparei com algumas limitações, nomeadamente de relacionamento profissional com a Educadora S.B e de adaptação ao contexto. Devo salientar que o mesmo não sucedeu no estágio em Jardim de Infância, onde desde o início me senti acolhida e integrada na instituição, bem como no seio do grupo. A orientação e o apoio da Educadora I.L foram essenciais para mim, e a razão para a qual me senti tão confortável e à vontade durante o estágio em Jardim de Infância. Também as auxiliares de ambos os contextos foram ímpares, no sentido de me ajudar e aconselhar ao longo dos dois estágios, algo que me reconfortou, me deixa particularmente agradecida e me faz “ver” novamente a importância do trabalho em equipa.

Fui adquirindo competências de investigação e metodologias que passavam essencialmente pelo questionamento, a observação e a reflexão, adotando cada vez mais uma postura crítica e reflexiva. Foi também neste período que mobilizei conhecimentos e alcancei metas que até então me eram desconhecidas, relativamente ao trabalho em Creche e em Pré-Escolar, que me foram essenciais, e que certamente continuarão a sê-lo para o resto da vida.

Concluindo, apesar de todas as imitações encontradas penso que fui capaz de dar resposta aos objetivos aos quais me propus, bem como ao tema desta investigação, sendo que este foi um trabalho e um percurso que contribuiu não só para o meu desenvolvimento profissional, como também pessoal.

Referências Bibliográficas

- A, Jardim-de-Infância. (2013/2014). Projeto Curricular de Estabelecimento. *1,2,3, uma colher de cada vez!* Setúbal.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2013). A Investigação-Ação e as suas modalidades. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 187-206). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, F. F., Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Bento, A. (Abril de 2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?* Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), pp. 40-43.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Centro de Infância R.S.I. (2013). *Projeto Educativo 2013/2014*. Montijo.
- Cooperativa António Sérgio para a Economia Social. (s.d.). *Identidade das IPSS*. Obtido em 5 de Dezembro de 2014, de CASES: <http://www.cases.pt/ipss/identidade-das-ipss>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 455-479.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.

- Filgueiras, M. S. (Julho de 2010). *O Espaço e o seu Impacto Educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, R., & Ghedin, E. (s.d.). *O Desenvolvimento Cognitivo na Visão de Jean Piaget e suas implicações na Educação Científica*.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- Learning and Teaching Scotland. (2005). *Birth to three - Supporting our youngest children*. Scotland: Scottish Executive.
- Lima, T. d. (2013). *Pedagogia [i. é pedagogias participativas : um estudo de caso no âmbito dos direitos da criança*. Minho: Universidade do Minho.
- Ludke, M., & André, M. E. (1986). Abordagens Qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In M. Ludke, & M. E. André, *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* (pp. 11-24). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Maia, Â. d. (1998). *Narrativas protótipo e organização do conhecimento na depressão*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1993). *Despacho 113/ME/93*. Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (Setembro 1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação- DGES. (22 de Fevereiro de 2007). Diário da República, 1.^a Série nº38. Portugal.
- Nunes, E., & Breda, J. (2003). *Manual para uma alimentação saudável em Jardins de Infância*. Ministério da Saúde.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, & F. F. de Andrade, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 98-117). Porto: Porto Editora.
- Ostetto, L. E. (2011). *Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis*. Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação.
- Papalia, E. D., Olds, W. S., & Feldman, R. D. (2001). Desenvolvimento Físico e Saúde durante os três primeiros anos de vida. In E. D. Papalia, W. S. Olds, & R. D. Feldman, *O Mundo da Criança* (pp. 157-185). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Peix, O. D. (2004). Introdução. In T. L. Arribas, *Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar* (pp. 11-15). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo em creche*. Universidade de Aveiro.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). Desenvolvimento Cognitivo. In N. A. Sprinthall, & R. C. Sprinthall, *Psicologia Educacional* (pp. 95-133). Editora McGRAW-HILL de Portugal.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). Desenvolvimento Pessoal. In N. A. Sprinthall, & R. C. Sprinthall, *Psicologia Educacional- Uma Abordagem Desenvolvimentista* (pp. 135-165). Lisboa: Editora McGraw-Hill.

- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- W.Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2010). A voz interpretativa da investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo I

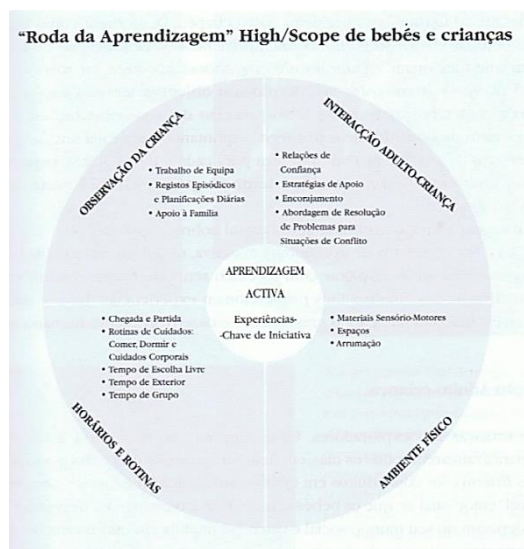


Figura 1 – Roda da Aprendizagem High/Scope de bebés e crianças adaptado de

Hohmann e Post (2011, p.11)

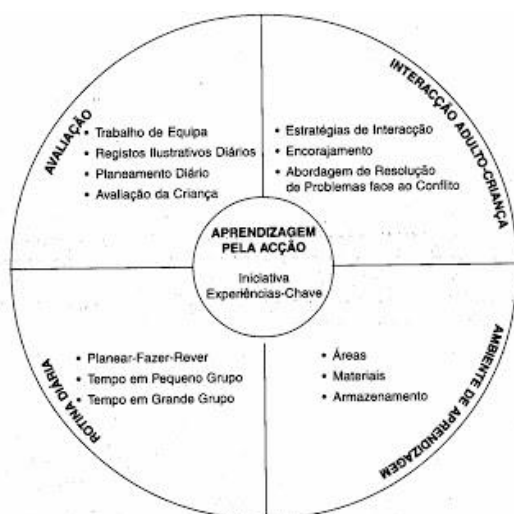


Figura 2 - Roda da aprendizagem Pré-Escolar High/Scope

adaptado de Hohmann e Weikart (2011, p.6)

Anexo II

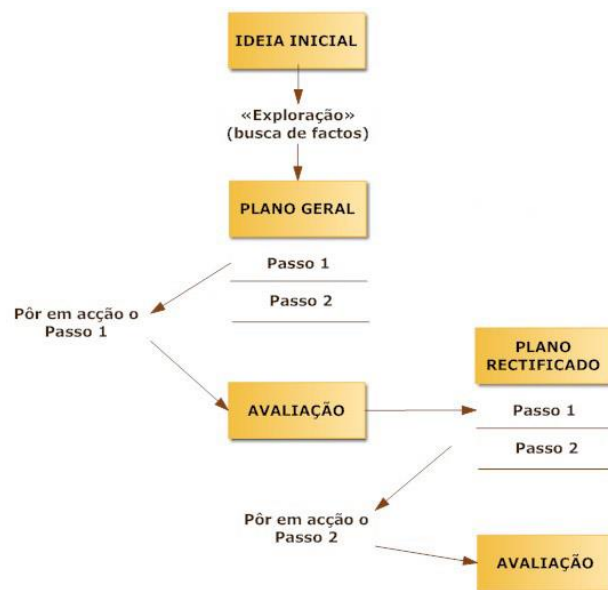


Figura 3- Modelo de Investigação-Ação de Lewin (1949)

Apêndices

Apêndice I

- Planta da Sala Rosa

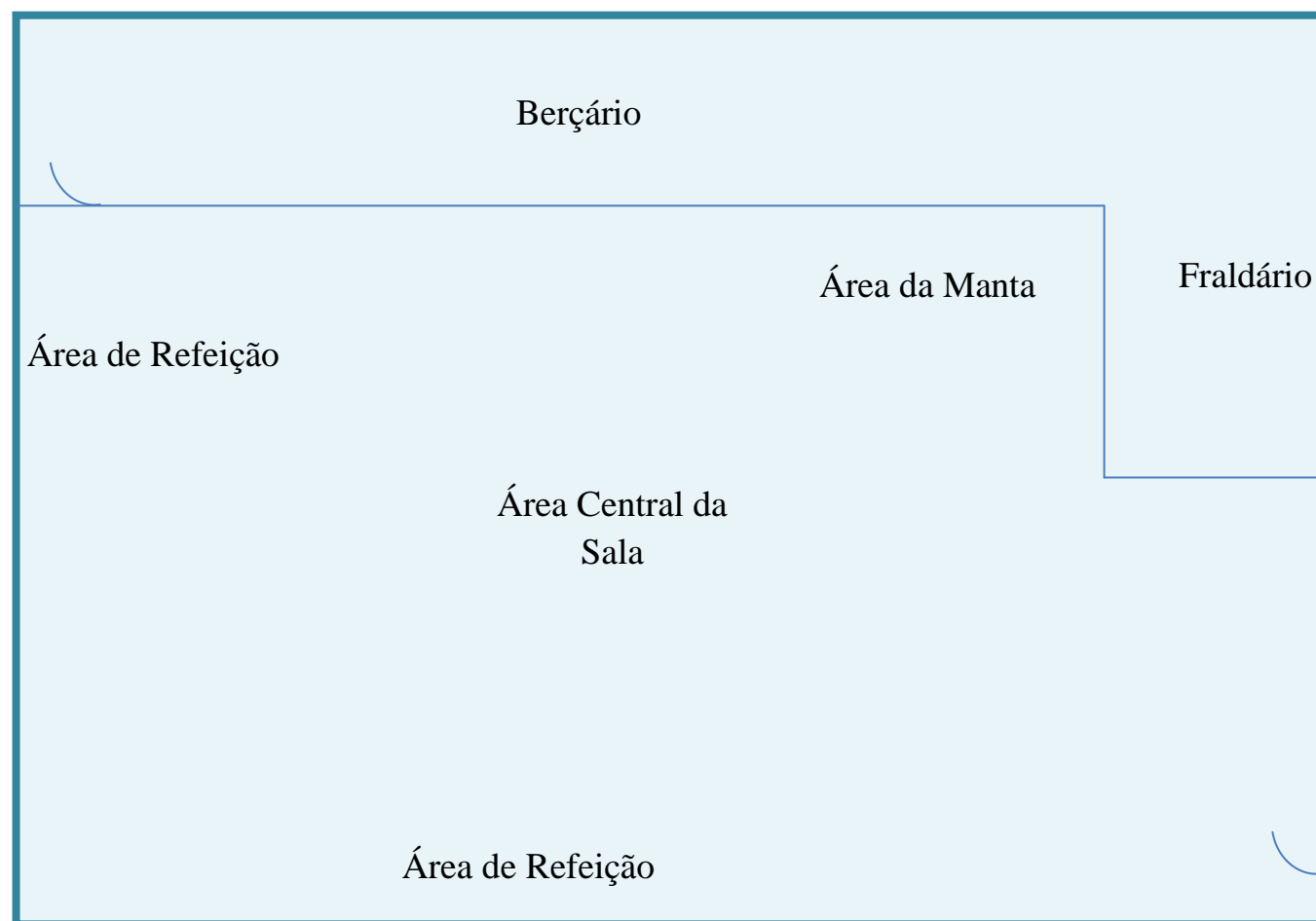


Figura 1- Planta da Sala Rosa

Apêndice II

- Planta da Sala dos Pirilampos

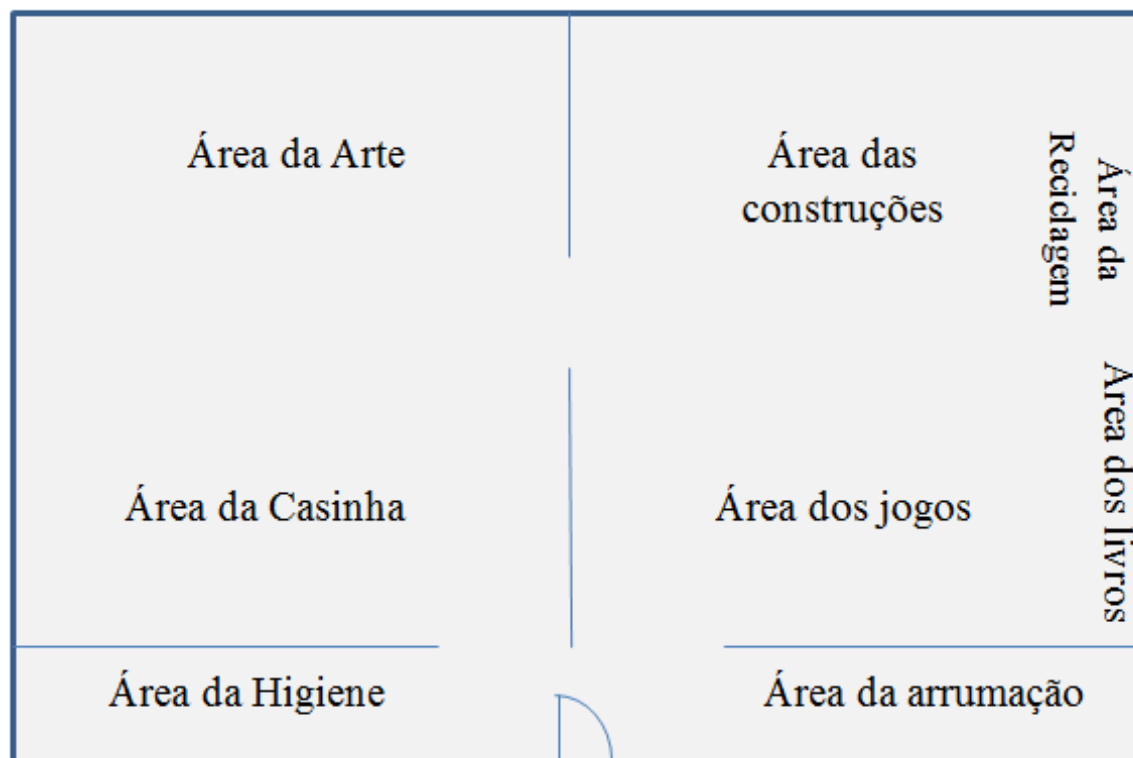


Figura 2- Planta da Sala dos Pirilampos

Apêndice III

- Exploração de Garrafas Sensoriais (Fotografias)



Fotografia 4- Bebê D.G a explorar a as garrafas sensoriais (tentando colocar a garrafa num cubo de encaixe)



Fotografia 2 – Bebê Sar. a explorar as garrafas sensoriais (garrafa com água e purpurinas)



Fotografia 3 – Bebê Sal. a explorar a as garrafas sensoriais (garrafa com bolas de gel coloridas)



Fotografia 4 – Bebê D.V. a explorar a as garrafas sensoriais (garrafa com arroz e flores prateadas)



Fotografia 5 – Bebê D.G. a explorar oralmente a as garrafas sensoriais (garrafa com algodão colorido e garrafa com água)

- **Planificação da Proposta**

Planificação de Exploração de Garrafas Sensoriais – Berçário

Garrafas:

- 1 Garrafa com bolas de algodão colorido;
- 1 Garrafa com bolas de gel coloridas;
- 1 Garrafa com arroz e moldes de flores prateadas;
- 1 Garrafa com água;
- 1 Garrafa com massas;
- 1 Garrafa com água e purpurinas.

Objetivos	Estratégias	Avaliação	Observações
Promover a exploração de diferentes materiais;	Fornecer garrafas às crianças de modo a que elas as possam explorar livremente.	Avaliar o comportamento de cada criança face a cada garrafa.	A atividade será dinamizada na manta.
Desenvolver a motricidade global;			
Desenvolver os diferentes sentidos (nomeadamente o tato, visão)			
Explorar livremente os materiais.			

Apêndice IV

- Exploração de materiais do Cesto dos Tesouros (Registos Fotográficos)



Fotografia 6 – D.G. a explorar as tampas (oralmente)



Fotografia 7 – D.V. a explorar as maracas (oralmente)



Fotografia 8 – Bebê R. a explorar a colher e tampa.



Fotografia 9 – Criança R. a explorar o *puff* de banho



Fotografia 10 – Criança B. a explorar as tampas.



Fotografia 11 – Criança a explorar o limão (ainda junto ao cesto).

- **Planificação da Proposta**



Planificação de Cesto dos Tesouros- Bercário

Materiais:

- **1 Esponja de loiça;**
- **1 Puff de banho;**
- **1 Esfregão;**
- **Guizos Coloridos;**
- **Luva Sensorial**
- **1 Colheres de Metal;**
- **1 Maraca;**
- **1 Abelha vibratória;**
- **1 Novelos de lã;**
- **2 Rolos de Cartão (papel higiénico e rolo de cozinha);**
- **Tampas;**
- **2 Garrafas Sensoriais (bolas coloridas e arroz);**
- **1 Boneco de peluche;**
- **1 Escova de dentes;**
- **1 Limão;**
- **1 Kiwi.**

Objetivos	Estratégias	Avaliação	Observações
Promover a exploração de diferentes materiais;	Fornecer às crianças um cesto de verga. Dentro do referido cesto constarão os objetos mencionados na lista de materiais.	Avaliar o comportamento de cada criança face a à exploração de cada objeto do cesto.	A atividade será dinamizada na manta. A utilização dos materiais, pelas crianças, deve ser sempre supervisionada por adultos.
Estimular capacidade sensório-motora;			
Desenvolver a motricidade global e fina;			
Desenvolver os diferentes sentidos;			
Explorar livremente os materiais.			

Apêndice V

- **Construção dos carros de Bombeiros (Registos Fotográficos)**



Fotografias 12 e 13- Trabalho em pequenos grupos (Pintura dos Carros)



Fotografia 14- Trabalho em pequenos grupos- Manuseamento de materiais (esmagaram cápsulas, colagem, entre outras situações).



Fotografia 15- Colagem de cápsulas *nespresso* (para fazer as rodas do carro dos bombeiros).



Figuras 16- Exemplo de grupo de crianças, no seu carro de bombeiros (exploração dos carros).

Apêndice VI

- **Construção da Área da Reciclagem (Registos Fotográficos)**



Fotografias 17 e 18- Organização da Área da Reciclagem (podem-se ver caixas de ovos, garrafas, cartão, folhas, cápsulas *nespresso*, entre outros materiais)



Fotografias 19 e 20- Pintura das letras de identificação das áreas, em pequeno grupo.



Fotografia 21- Criança a mostrar a sua letra, durante a identificação das áreas.



Fotografia 22- Legenda Final da área da Reciclagem.

- **Explorações livres na Área da Reciclagem (Registos Fotográficos)**



Fotografia 23- Construção de uma flor (ilustração da situação apresentada na pág.96)



Fotografia 24- Construção de um carro de bombeiros (ilustração da situação apresentada na pág.96)



Fotografia 25- Construção de maracas (ilustração da situação apresentada na pág.98)



Fotografias 26 e 27- Construção da figura Humana (ilustração da situação apresentada na pág.99)